



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2014

**ANA SOFIA FERNANDES  
DA CUNHA**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES LINGUÍSTICAS  
DE ALUNOS ESTRANGEIROS DO 2.º CEB**



**ANA SOFIA FERNANDES  
DA CUNHA**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES LINGUÍSTICAS  
DE ALUNOS ESTRANGEIROS DO 2.º CEB**

Relatório de Estágio Supervisionado apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que fazem a diferença na integração dos alunos estrangeiros na escola portuguesa.

E à minha avó que, a cada passo, me ensina uma nova palavra e expressão característica do seu especial capital lexical, gerado ao longo de oitenta e cinco anos de experiência de vida.

## **O júri**

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira**  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro (Presidente)

**Prof. Doutora Maria do Socorro Pessoa**  
Professora Associada, Universidade Federal de Rondônia (Arguente Principal)

**Prof. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**  
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro (Orientadora)

## Agradecimentos

*“Um guerreiro da luz nunca esquece a gratidão. Durante a luta foi ajudado pelos anjos, as forças celestiais colocaram cada coisa em seu lugar, e permitiram que ele pudesse dar o melhor de si.*

*Os companheiros comentam: “como tem sorte!”. E o guerreiro às vezes consegue muito mais do que a sua capacidade permite.*

*Por isso quando o sol se põe, ajoelha-se e agradece o Manto Protetor à sua volta.”*

Paulo Coelho, 2004, p. 19

Por não ter travado esta luta sozinha e ter contado com o apoio incondicional de quem esteve sempre a meu lado, devo agradecer:

À Professora Doutora Maria Helena Ançã, orientadora deste projeto, pelas reflexões, pelos ensinamentos, pelo rigor e pela crítica construtiva, pela amizade, pelo tempo investido e dedicado a esta causa e pelo constante incentivo que nunca me permitiu desistir.

Às crianças do 2.º ciclo que integraram este estudo, por terem dado o máximo de si em cada encontro.

À Maria João Claro, irmã de coração, companheira de estágio, companheira de curso e de ERASMUS, amiga para a vida e grande confidente, pela aliança construída durante esta caminhada, por nunca ter desistido de mim, pela força, coragem e motivação transmitidas, pela paciência demonstrada, pela visão positivista que mantém e pela determinação e garra com que encara cada desafio. Obrigada por seres um grande pilar da minha vida!

À minha família, mãe, pai e irmãs Susana e Paula, avó e avô, pelo espírito de sacrifício e luta constante pela minha formação pessoal e académica, por terem suportado o melhor e o pior de mim, por juntos termos conseguido ultrapassar as dificuldades. Obrigada mãe pela segunda oportunidade!

Ao Vicente, pela magia que trouxe à minha vida e que preenche o meu ser, pela proteção e segurança que me confere, pelo amor, pela preocupação e por toda a compreensão e tolerância durante esta fase.

À minha querida amiga Cátia Duarte pelo seu contributo positivo nesta etapa e às minhas “fadas madrinhas”, tia Nanda e D. Mina, pelo exemplo de força e entusiasmo contagiante que me inspira todos os dias.

A todos, que me ajudaram nesta conquista, o meu muito sincero obrigado!

## **Palavras-chave**

Representações; Competências Linguísticas; Consciência (Meta)Linguística

## **Resumo**

Na era da globalização, Portugal surge como um país cujas fronteiras se abrem a um número crescente de imigrantes oriundos das mais diversas partes do mundo, denominando-se, assim, país de acolhimento. Perante tal fenómeno emerge a necessidade de implementar um sistema de medidas que salvaguardem os direitos destas minorias e sobretudo que as abriguem dos perigos de exclusão social.

Neste sentido, a escola, como instituição de educação, destaca-se pelo seu importante papel na formação de princípios de valorização da diversidade linguística e cultural e pela sensibilização do respeito pelo Outro linguística e culturalmente diferente, sendo o domínio da língua portuguesa o principal requisito para o sucesso social e escolar.

Partindo deste pressuposto, o nosso estudo incide sobre as representações de três alunas estrangeiras (Brasil, China e Moldávia), no Segundo Ciclo do Ensino Básico, no decorrer do ano 2012/2013, e sobre a consciência das suas dificuldades por parte dessas alunas. As representações das dificuldades e a consciência sobre elas são analisadas através de biografias linguísticas escritas e de entrevistas individuais.

Com este estudo pretendemos realçar o papel e a influência das representações na aprendizagem de uma língua, bem como a importância do desenvolvimento da consciência (meta)linguística. Pretendemos ainda alertar os professores para estes aspetos que potenciam o sucesso educativo e contribuem para uma melhor integração do aluno na escola e na sociedade.

Através dos resultados obtidos, pudemos concluir que os alunos que detêm representações positivas face à língua portuguesa atribuem um grande valor à língua e à importância da sua apropriação e estão mais predispostos à sua aprendizagem.

**Keywords**

Representations; Language Skills; Language Awareness; (Meta)Linguistic Consciousness

**Abstract**

In the era of globalization, Portugal appears as a country whose borders open up to an increasing number of immigrants coming from all over the world, calling itself, therefore, host country. Before this phenomenon emerges the need to implement a system of measures to safeguard the rights of these minorities and especially protect them against the dangers of social exclusion. In this sense, school, as an education institution, stands out for its important role in the formation of valuation principles of linguistic and cultural diversity and for the awareness of respect for others that are linguistically and culturally different, being the domain of Portuguese Language the main requirement for social and school success.

Based on this assumption, our study focuses on the representations of three foreign students (Brasil, China and Moldova), from the 2nd cycle of basic education, during the academic year of 2012/2013 and the awareness of those difficulties on the part of those students. The representations of the difficulties and awareness about them are analyzed through written language biographies and individual interviews.

With this study we want to enhance the role and the influence of representations in the learning of a language, as well as the importance of the development of (meta)linguistic consciousness. We still intend to alert teachers to these aspects that enhance the educational success and contribute to a better integration of the student in school and in society.

Fro the results obtained, we could conclude that the students who hold positive representations regarding portuguese language attribute a big value to language and the significance of this appropriation and they are more likely to learning.

## Mots-clés

Représentations; Compétences Linguistiques; Conscience (Meta)Linguistique

## Résumé

À l'époque de la globalisation, le Portugal est en voie de devenir un pays dont les frontières s'ouvrent à un nombre croissant d'immigrants qui viennent de différentes parties du monde et il est en train de devenir ainsi un pays d'accueil. Devant l'ampleur d'un tel phénomène il est urgent de créer un système de mesures qui sauvegardent les droits de ces minorités et surtout qui les protègent des dangers de l'exclusion social.

C'est pour cela que l'école, comme institution d'éducation, se détache par son rôle dans la formation des principes de valorisations de la diversité linguistique et culturelle et par la sensibilisation du respect de l'autre linguistique et culturellement différent, étant l'apprentissage de la langue portugaise le principal facteur qui amènera le succès social et scolaire.

En partant de ce principe, notre étude a comme base les représentations des difficultés linguistiques de trois élèves étrangères (Brésil, Chine, Moldavie) qui fréquentaient la cinquième année de l'enseignement basique pendant l'année scolaire 2012/2013 et sur la conscience de ces mêmes difficultés. La représentation des difficultés et sa conscience ont été analysées à travers les biographies linguistiques écrites et des interviews individuelles réalisées à ces élèves.

Avec cette étude nous prétendons démontrer le rôle et l'influence que les représentations ont dans l'apprentissage d'une langue, ainsi que l'importance du développement de la conscience (méta)linguistique. Nous prétendons aussi alerter les enseignants sur l'importance de ces aspects qui vont amener un plus grand succès éducatif et contribuent aussi à une meilleure intégration sociale et scolaire des enfants.

À travers les résultats obtenus, nous avons pu conclure que les élèves qui détiennent des représentations positives sur la langue portugaise valorisent la connaissance de la langue parlée dans le pays d'accueil et à l'importance de son appropriation.



# Índice

## **Índice**

Índice de Figuras .....	IV
Índice de Gráficos.....	IV
Índice de Quadros .....	IV
Lista de Siglas.....	IIV
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Portugal Multicultural .....</b>	<b>6</b>
1.1. A imigração na atualidade.....	7
1.2. Integração da população imigrante em Portugal .....	12
<b>Capítulo II – Definição de Conceitos: Língua e Representações .....</b>	<b>18</b>
2.1. Língua Materna e Língua Não Materna .....	19
2.2. Representações .....	23
2.2.1. Representações em Didática das Línguas .....	24
<b>Capítulo III – Competências Linguísticas em Português.....</b>	<b>.26</b>
3.1. Aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa e suas dificuldades .....	28
3.2. Competências linguísticas .....	.35
3.2.1 Competência lexical .....	35
3.2.2. Competência gramatical .....	37
3.2.3. Competência semântica.....	38
3.2.4. Competência ortográfica .....	39
3.3. O papel da consciência linguística .....	41
<b>Capítulo IV – Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>46</b>
4.1. Introdução ao capítulo .....	47
4.2. Metodologia adotada: Estudo de Caso .....	48
4.3. Caracterização do público-alvo .....	50
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	51
4.4.1. Biografia linguística .....	51
4.4.2. Entrevista.....	53
4.5. Metodologia de tratamento de dados: Análise de Conteúdo .....	57
<b>Capítulo V – Análise e Interpretação dos Resultados.....</b>	<b>..63</b>
5.1. Introdução ao capítulo .....	64
5.2 Análise da biografia linguística.....	65
5.2.1. Caracterização do público-alvo .....	65

5.2.2 Análise das dificuldades ao nível das competências linguísticas.....	66
5.3. Análise das categorias .....	71
5.3.1. Aprendizagem formal das línguas.....	71
5.3.2. Relação com Língua Materna e Língua Portuguesa.....	74
5.3.3. Língua Portuguesa.....	77
5.4 Conclusões do estudo .....	81
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>84</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>101</b>
Anexo 1 – Biografia linguística da aluna brasileira .....	102
Anexo 2 – Biografia linguística da aluna chinesa .....	106
Anexo 3 – Biografia linguística da aluna moldava .....	110
Anexo 4 – Guião da entrevista .....	114
Anexo 5 – Transcrição da entrevista à aluna brasileira.....	118
Anexo 6 – Transcrição da entrevista à aluna chinesa.....	125
Anexo 7 – Transcrição da entrevista à aluna moldava.....	131
Anexo 8 – Pedido de autorização de captação de som aos encarregados de educação .....	141
Anexo 9 – Breve caracterização das culturas: Brasil, China e Moldávia .....	143
Anexo 10 - Quadro com descritores dos conhecimentos determinando os níveis de proficiência linguística das competências lexical, gramatical e ortográfica .....	148

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal, no ano de 2013 .....	10
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – População estrangeira residente em Portugal, no ano de 2013.....	9
Gráfico 2 – População estrangeira em território nacional segundo o sexo e idade, no ano de 2013.....	11

## **Índice de Quadros**

Quadro I – Consciência linguística e consciência metalinguística.....	42
<b>Quadro II – Categorias de análise .....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro III – Descrição das subcategorias .....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro IV – Caracterização do público-alvo .....</b>	<b>65</b>
<b>Quadro V – Grelha de análise das competências linguísticas .....</b>	<b>67</b>

## **Lista de Siglas**

**2.º CEB** - Segundo Ciclo do Ensino Básico

**ACIME** – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

**ALA** - Association Language Awareness

**BL** – Biografia Linguística

**CE** – Conselho da Europa

**EC** – Estudo de Caso

**ILTEC** - Instituto de Linguística e Computacional

**L2** – Língua Segunda

**LE** – Língua Estrangeira

**LM/L1** – Língua Materna / Primeira Língua

**LP** – Língua Portuguesa

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**PPT** – Programa Português para Todos

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referências

**RIFA** – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo

**RS** – Representações Sociais

**VAB** – Valor Acrescentado Bruto

# Introdução

### Introdução

Os conhecidos movimentos migratórios ocorridos ao longo dos últimos anos conduziram a uma situação de multiculturalidade, nomeadamente, em Portugal, administrando uma configuração peculiar à sociedade portuguesa marcada por uma dimensão multilinguística e multicultural bastante diversificada. Tais mudanças refletem-se não só na sociedade mas, principalmente, nas escolas portuguesas, onde esta se afigura como um ponto de encontro das demais línguas e culturas existentes, colocando desafios constantes na demanda da diversidade como um fator de coesão e de integração social.

Para tal, aponta-se para a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento como um veículo para o sucesso na integração e aprendizagem escolar e social dos alunos estrangeiros. No entanto, para os referidos alunos se ajustarem à língua, à cultura e à sociedade em que se inserem, aquando de todo este processo, emergem determinados obstáculos que vão interferindo com o sucesso dos mesmos.

Posto isto, torna-se pertinente refletirmos sobre as competências linguístico-comunicativas da língua e quais as possíveis representações sobre as dificuldades, mais especificamente, ao nível das competências linguísticas que surgem em aprendentes estrangeiros e/não nativos da norma europeia do português aquando a aprendizagem da língua de acolhimento, uma vez que, *“pour la linguistique de l’acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d’appropriation langagière”* (Castellotti & Moore, 2002, p. 9). Do mesmo modo, podemos inferir que o êxito na aprendizagem da língua passa também pela consciencialização das dificuldades, por parte dos alunos, sendo esta importante para o processo de aprendizagem e de integração sociolinguística.

Neste sentido, optámos por um estudo centrado nas representações sobre as dificuldades ao nível das competências linguísticas de três alunos de nacionalidades distintas, com dez e onze anos de idade, cujo tema se reflete no título denominado *Representações sobre as dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros do 2.º CEB*.

De um modo geral, descortinamos algumas das motivações, pessoais e profissionais, que impulsionaram a concretização deste estudo. Incidindo num nível pessoal destacam-se os factos de o presente relatório se inserir no âmbito da diversidade

linguística e cultural, pois consiste numa área de particular interesse para os professores e educadores que se veem cada vez mais confrontados com uma realidade multicultural nas suas escolas; a experiência ERASMUS, vivida no Luxemburgo, que nos proporcionou um enorme contacto direto com outras línguas e culturas e, consequentemente, fez com que houvesse possibilidade de perceber o quão árduo pode ser o processo de integração e aprendizagem de uma língua não materna e a tomada de consciência das nossas próprias dificuldades linguísticas; o facto de se ter que aprofundar conhecimentos para desenvolver o estudo em questão permitirá atribuir uma base científica e fundamentada sobre o próprio porquê das dificuldades por nós sentidas nesse período; e por último, a possibilidade de vir a estabelecer contacto com as crianças não nativas que, provavelmente, se encontram a viver as mesmas dificuldades só que a um nível etário e linguístico diferente.

Incidindo numa perspetiva mais profissional realçamos a motivação por poder aprofundar conhecimentos relativos aos processos de integração dos alunos não nativos na aprendizagem do português europeu, às competências linguísticas em português língua de acolhimento; e a oportunidade em dar uma contribuição, por mínima que seja, com o presente estudo, para o vasto universo da diversidade cultural e linguística, associado à vertente educativa.

O propósito de realização do citado estudo partiu, também, da necessidade em dar resposta a um conjunto de questões que, de alguma forma, nos inquietam. Entre várias questões realçam-se as fundamentais ao nível das representações sobre as dificuldades linguísticas:

- Que representações sobre dificuldades linguísticas apresentam as três alunas estrangeiras?
- Que estratégias dizem as alunas utilizar para ultrapassar tais dificuldades?
- Em que competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, e ortográfica) as alunas revelam ter mais dificuldade, tendo em conta as produções escritas?
- Qual é o grau de consciência que possui cada uma das alunas estrangeiras no que toca às dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa (LP)?



Diante das questões levantadas cruzam-se três objetivos que definem este trabalho, sendo eles:

- i) Identificar as representações sobre as dificuldades linguísticas de três alunas estrangeiras.
- ii) Analisar as dificuldades linguísticas das alunas através de produções escritas.
- iii) Refletir sobre o grau de consciência que cada aluna tem no que respeita às dificuldades na aprendizagem da LP.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da consciencialização linguística, que segundo Ançã & Alegre (2003, p. 34) definem como sendo “*a capacidade que o aprendente tem de refletir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento*”, permite ao aluno/aprendente chegar ao conhecimento explícito da língua e serve para aumentar a autoconfiança linguística (Duarte, 2008), podemos então inferir que este estará mais apto a refletir sobre a língua e, igualmente, sobre a sua aprendizagem.

Neste sentido torna-se necessário que o aluno tome consciência da língua a aprender, materna ou segunda, para mais facilmente se aperceber das suas dificuldades e ser capaz de controlar e melhorar a sua aprendizagem.

Deste modo, a grande finalidade do presente estudo prende-se com a importância de focalizar o aluno como sujeito empenhado e dinâmico no processo de aprendizagem da LP. Isto porque acreditamos que através das representações dos alunos sobre as dificuldades linguísticas e a consciência sobre essas dificuldades serão potenciadas as capacidades de aprender mais e melhor a língua, contribuindo não só para um bom desempenho na LP, como ainda para o sucesso escolar e consequente integração na escola e na sociedade. Neste âmbito, o professor poderá cumprir um papel ativo no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, pois “*deverá aperceber-se de que forma o conhecimento que possui acerca da LM concorre para o desenvolvimento da competência metalinguística nas LE’s<sup>1</sup> aprendidas e vice-versa*” (Ançã & Alegre, 2003, p. 37), uma vez que a escola/ensino formal constituem uma base decisiva neste desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Línguas Estrangeiras

No que respeita à sua estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos que se desenvolvem na seguinte forma: no **Capítulo I** será apresentado um panorama global da imigração em Portugal, destacando-se algumas das políticas de integração adotadas; o **Capítulo II** centrar-se-á na definição dos vários conceitos que integram os grandes assuntos principais, língua e representações; o **Capítulo III** destacar-se-ão as competências linguísticas em português língua de acolhimento, contemplando as dificuldades linguísticas na aprendizagem de uma língua não materna e no 2.º CEB, dando maior ênfase às competências linguísticas mencionadas no Quadro Europeu Comum de Referências (QECR) para as línguas tais como, a lexical, gramatical, semântica e ortográfica, e a importância do papel da consciência linguística; o **Capítulo IV** constitui o enquadramento metodológico, com referência à metodologia adotada e à caracterização dos intervenientes do estudo; no **Capítulo V** proceder-se-á a uma análise e interpretação dos resultados e às respetivas conclusões.

No final, refletir-se-á sobre todo o processo de investigação fazendo um balanço das aprendizagens alcançadas com a elaboração deste estudo. Também faremos um paralelismo entre os objetivos perspetivados e os resultados obtidos no capítulo antecedente, no sentido de estabelecer relações lógicas e consensuais entre eles. Para além disso, apresentaremos as limitações e condicionantes do estudo e ainda propomos algumas sugestões pedagógicas para possíveis estudos futuros. Acrescenta-se a tudo isto a necessidade de refletir sobre de que modo a investigação científica contribuiu para o nosso crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal.

## **Capítulo I - Portugal Multicultural**

*“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.*

Santos, 1997, p. 30

## 1.1. A imigração na atualidade

No presente subcapítulo denominado *A imigração na atualidade* pensamos ser importante incidir em algumas questões relativas à situação de Portugal no contexto atual como país de acolhimento. Para tal, introduzimos uma breve e superficial abordagem ao conceito de *imigrante*, uma vez que entendemos ser pertinente a sua designação no decorrer de todo o trabalho.

Neste tópico, também consideramos relevante caracterizar a estrutura populacional de estrangeiros residentes, no sentido de perceber quais as origens predominantes destes imigrantes, em que faixa etária se situam e qual a predominância em relação ao género. Apesar de contraditório, dada a situação atual de crise, sabemos que muitos imigrantes decidem instalar-se em Portugal na procura de melhores condições de vida, acabando por trazer para cá as suas famílias. Deste modo, é necessário que o país esteja apto para receber e integrar esta população que chega com a esperança de conseguir um futuro melhor.

Migrar significa partir de um mundo conhecido e rotinizado para um outro desconhecido, onde algumas das mais elementares rotinas da vida do dia-a-dia têm de ser reconstruídas, onde o mais banal dos contextos tem de ser reconhecido, onde algumas das mais correntes formas de interação têm de ser reaprendidas. (Pena Pires, 2003, p. 74)

O *Instituto Nacional de Estatística* declara que o “*imigrante seja ele um permanente ou temporário, é a pessoa (nacional ou estrangeira) que, num dado período de referência, entrou num país com intenção de aí permanecer por um período igual/superior (no primeiro caso) ou inferior (no segundo caso) a um ano*” (Castro, 2008, p. 28). A *Organização Internacional para a Migração* acrescenta ainda que, o termo “*migrant*” pode também designar uma pessoa, que voluntariamente e por razões pessoais, move-se do seu local de origem para um destino particular com intenção de estabelecer residência sem ser obrigado a tal (Cabete, 2010). Torna-se importante compreender que a imigração mesmo consistindo num ato voluntário, é, por norma, uma condição que sujeita o indivíduo, a residir no país de acolhimento e a integrar-se numa nova comunidade cultural.

Portugal, não sendo um país, tradicionalmente, de imigração mas antes de emigração, conta atualmente com o contributo de uma população bastante multicultural,

que de acordo com o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA) de 2011, a partir da “*revolução de 25 de Abril de 1974 e a independência dos atuais países africanos de língua portuguesa (...), no início da década de 80, verificou-se um aumento exponencial e atípico do número de estrangeiros residentes em Portugal*” (SEF, 2012). Este crescimento veio a intensificar-se nos anos 90 com a inserção das comunidades oriundas dos países africanos de expressão portuguesa e do Brasil. Na passagem para o século XXI notou-se um aumento dos fluxos do leste europeu, mais concretamente no caso da Ucrânia.

No entanto, averigua-se que, atualmente, esta linha de crescimento exponencial tende a ser invertida, uma vez que, no final do ano de 2013 a população estrangeira residente<sup>2</sup> em Portugal apresentava um valor inferior face ao ano transato de -3,8%. Podemos referir que este decréscimo significativo no número de população estrangeira deve-se à alteração de fluxos migratórios e ao impacto da atual crise económica no mercado laboral.

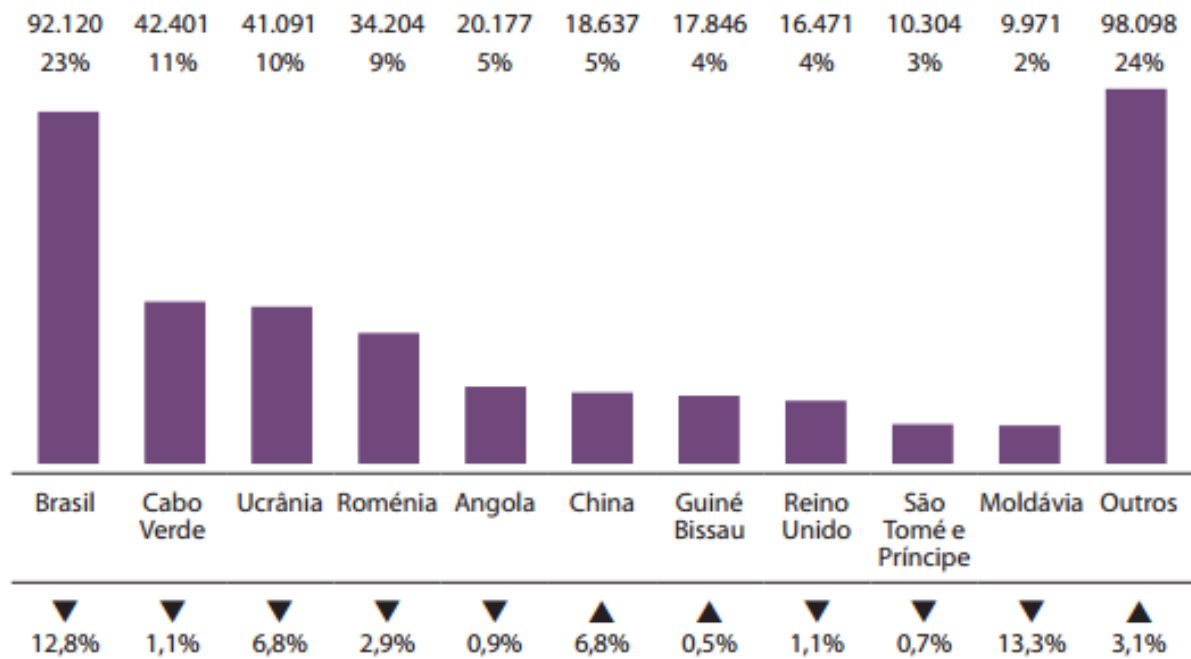
De acordo com os dados do *Serviço de Estrangeiros e Fronteiras* relativos ao ano de 2013, constata-se que cerca de metade da população estrangeira é proveniente de países de língua portuguesa (41,9%), evidenciando-se o Brasil (25%), Cabo Verde (10,6%), Angola (5%) e Guiné-Bissau (4%). Quanto às demais nacionalidades com maior ênfase em termos de percentagem destacam-se a Ucrânia (10%) e a Roménia (9%) (SEF, 2014).

Também a estrutura das dez nacionalidades mais representativas que constituem a população estrangeira, permanece de igual modo sendo a China a sexta mais relevante, com um crescimento de 6,8%, suplantando a Guiné-Bissau que cresceu 0,5%. Estas duas foram as únicas que registaram um aumento do número de residentes.

Deste modo, podemos observar no Gráfico 1 as nacionalidades que evidenciam um maior número de população imigrante residente no país e as diferenças de crescimento entre o presente ano e o ano anterior.

---

<sup>2</sup> Este termo aplica-se no caso dos estrangeiros detentores de título de residência e os estrangeiros a quem foi prorrogada a permanência de longa duração. (SEF, 2014)



**Gráfico 1** - População estrangeira residente em Portugal, no ano de 2013

Fonte: SEF 2014, p. 10

Uma vez que o número de população imigrante se encontra distribuída pelas diferentes regiões do país, torna-se pertinente perceber quais as zonas territoriais em que acentua o número de estrangeiros residentes.



**Figura 1** – Distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal, no ano 2013

Fonte: SEF 2014, p. 12

Segundo a distribuição geográfica, podemos verificar que existe uma concentração, sobretudo, na zona litoral do país, com enfoque nos distritos de Lisboa (176 963), Faro (58 839) e Setúbal (41 711), apesar destes valores serem inferiores aos apresentados no ano anterior. Denota-se, assim, uma grande disparidade no que concerne à partição populacional estrangeira pelo território nacional. Por outro lado, salienta-se um ligeiro aumento de 1,11% da população estrangeira no distrito do Porto. Para além disto, Leiria (15 076), Santarém (12 3509) e Aveiro (12 566) também se evidenciam na distribuição geográfica. (SEF, 2014).

No que respeita às características quanto ao género da população estrangeira residente no Portugal atual, podemos observar pelo Gráfico 2 que há uma ligeira

predominância da população feminina (205 776) face à masculina (195 544), registando-se uma diferença entre os géneros cerca de 2,5%. Apesar de o número de ambos os sexos ter decrescido, esta relação não mantém a tendência dos anos anteriores, pois o decréscimo do número de homens residentes (-5,3%) foi superior ao número de mulheres que acabou por superar os valores. Os fatores que explicam esta alteração prendem-se com o reagrupamento familiar e a redução do quantitativo de residentes do sexo masculino.



**Gráfico 2** - População estrangeira em território nacional segundo o sexo e idade no ano de 2013

Fonte: SEF, 2014, p. 11

Quanto à percentagem de cidadãos em idade ativa, entre os 15 a 64 anos, apresenta um subtil decréscimo em relação ao ano precedente, atingindo em 2013 um total de 84% dos estrangeiros residentes. Um outro dado importante prende-se com o rejuvenescimento demográfico, que, permanece idêntica na estrutura populacional de estrangeiros (10,3%). Associado tem-se o índice de renovação da população em idade ativa, ou relação da população feminina em período fértil, que apresenta uma percentagem de 109,1%, valor inferior ao registado no ano de 2012 (114,58%).



A globalização é o fenómeno que mais impulsionou e intensificou os movimentos migratórios, fazendo com que tal interação tivesse impacto a uma escala mundial.

Assim sendo, este fenómeno contemporâneo tornou-se responsável pelo aumento significativo da facilidade de deslocamentos e comunicação dos migrantes. Alicerçado à globalização tem-se o impacto do avanço tecnológico que se fez sentir ao nível dos transportes e das comunicações. Tal importância é-lhe atribuída, uma vez que, a evolução dos transportes facilita e difunde meios rápidos que permitem alcançar longas distâncias em curtos períodos de tempo e o avanço das comunicações possibilita ao migrante preservar a comunicação mantendo o vínculo com o seu país de origem.

Acrescenta-se ainda, aos fatores supracitados, as razões dos próprios imigrantes que procuram, imutavelmente, um país de acolhimento que lhes ofereça melhor qualidade de vida, bem como o progresso social inalcançado no país de origem.

Para tal a sociedade portuguesa, nas últimas décadas, como forma de se adaptar a este novo contexto, tem vindo a desenvolver um conjunto de políticas de integração e acolhimento que assegurem uma maior estabilidade e proteção aos imigrantes que elegem o nosso país como sua residência.

## **1.2. Integração da população imigrante em Portugal**

A presença da população imigrante em Portugal tem constituído uma mais-valia no processo de desenvolvimento do país. A sua contribuição faz-se sentir nos 5% do Valor Acrescentado Bruto (VAB) nacional, nomeadamente no que respeita aos setores da Construção Civil, Hotelaria, Restauração, Serviços e Empresas refletindo um saldo positivo nas contas do Estado. Para além disso, a população imigrante contribui para um equilíbrio da pirâmide demográfica, bem como no enriquecimento social resultante da diversidade cultural e religiosa introduzida pelas diferentes comunidades.

Como forma de melhor acolher e integrar estes novos contribuintes, Portugal tem vindo a adotar algumas políticas de imigração que visam proporcionar uma maior igualdade entre os povos. Segundo Rocha-Trindade (2000) podemos considerar as políticas de integração como dois conjuntos de medidas legislativas e regulamentares de diferentes naturezas: as medidas relativas à entrada de estrangeiros no país, para fins

não exclusivamente turísticos e as medidas destinadas à inserção de grupos ou comunidades estrangeiras residentes em Portugal.

Neste tópico abordar-se-á as mais importantes medidas multiculturais que se tomaram nas últimas décadas.

No ano de 1991, através do Despacho Normativo n.º 63/91 de 13 de março e por vontade do então Ministro da Educação Roberto Carneiro surge o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Entreculturas* como um incentivo à educação cívica e como um contribuir para a aceitação e integração das outras culturas na escola portuguesa. Ao *Entreculturas* competia coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo, os programas e ações que visassem a educação para os valores da convivência, da tolerância do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

Em 1997, foi implementada a Lei do Rendimento Mínimo Garantido com o objetivo de combater a exclusão social e a pobreza, garantindo o direito fundamental dos indivíduos a recursos que lhe permitam viver dignamente. Posteriormente veio a ser substituído pelo Rendimento Social de Inserção, um apoio para as famílias com escassos rendimentos com o propósito de proporcionar as condições mínimas de subsistência humana.

Em 1999, a *Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial* foi criada pela Lei n.º 134/99 de 28 de agosto, que tem o objetivo de prevenir e proibir a discriminação racial sob todas as formas e sancionando a prática de atos que violam os direitos fundamentais das pessoas por pertencerem a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

Especificando o contexto educativo, o Ministério da Educação elaborou uma série de documentos que orientam os princípios do sistema educativo nacional visando o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), nomeadamente: *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico; Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* no qual se estabelece o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna; Diagnóstico de Competências*, que analisa a proficiência linguística dos alunos; *Orientação Nacionais*, que faculta linhas orientadoras para a integração das minorias, tendo em vista a promoção da

interculturalidade; e *Metas de Aprendizagem*, que definem para cada ciclo as metas de aprendizagem a atingir.

Relativamente às leis implementadas pela Constituição da República, tem-se o artigo 8.º do Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro que reconhece pela primeira vez a LP como Língua Segunda (L2). Segundo o mesmo, *“as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”* (Diário da República, 2001).

Surge em 2002 a criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) pelo Decreto-lei n.º 251/ 2002 de 22 de novembro (Decreto-lei n.º 27/2005). O aparecimento deste organismo veio enfatizar a questão da imigração em Portugal representando e defendendo os interesses dos imigrantes e minorias étnicas junto do governo. Para além disso veio também contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes legais proporcionando igualdade de oportunidades. E por fim, fomentar a luta contra a discriminação racial e xenófoba. Em 2004 o *Entreculturas* é integrado no ACIME (Possidónio, 2006).

A Assembleia da República aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, como sendo *“o conjunto dos meios pelo qual se concretiza o direito à educação, (...) para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* e altera pela segunda vez na Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, acrescentando que *“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* no artigo. 74.º, 1) e *“na realização da política de ensino que incumbe ao Estado: (...) assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino”* no artigo 74.º, 2, alínea j).

A promoção da integração, bem como o sucesso escolar dos alunos de PLNM também são referidos em Leis e Decretos aprovados pelo Ministério da Educação, tal como menciona o artigo 7.º alínea f) *“fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista e solidariedade e de*

*cooperação internacional” e na alínea o) “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.*

Entre os anos de 2003 e 2007 surge o *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* pelo Instituto de Linguística e Computacional (ILTEC) e em julho de 2007 é criado o *Projeto Bilinguismo, aprendizagem do Português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa* com o objetivo de apoiar os professores do Ensino Básico no ensino da LP aos alunos com outras línguas maternas e provar que o modelo de ensino bilingue conduz a resultados melhores que o modelo tradicional (Portal ILTEC).

No Decreto-lei n.º 227/2005 de 28 de dezembro é definido um novo regime de equivalência de habilitações estrangeiras, *“podem requerer equivalência (...) cidadãos portugueses e cidadãos estrangeiros que comprovem ser titulares de habilitações de sistemas educativos estrangeiros”* promulgado no artigo 1.º surge com o intuito de clarificar e simplificar o processo de equivalências.

O Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro estabelece o ensino da língua portuguesa como língua não materna e a avaliação sumativa interna no âmbito da LP como língua não materna, através da aplicação de um teste diagnóstico (artigo 6.º). Cabe à escola proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno para determinar o seu nível de proficiência linguística em LP. Mais explica o artigo 2.º que *“para o desenvolvimento das atividades (...) são criados, com base no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística: a) Iniciação (A1, A2); b) Intermédio (B1, B2); e c) Avançado (C1, C2)”*. Por conseguinte os alunos de PLNM que obtiverem resultados em função dos níveis de Iniciação e Intermédio beneficiam de atividades em LP como língua não materna, cujo horário inclui noventa minutos semanais no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Já os alunos que obtiverem os resultados correspondentes ao nível avançado é-lhes permitido acompanhar o currículo nacional podendo a escola desenvolver atividades de enriquecimento no âmbito do PLNM (artigos 4.º e 5.º alínea 1).

O Decreto-lei n.º 167/2007 de 3 de maio culmina um processo iniciado em 1996 com a criação do ACIME centralizando num instituto público o *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural* (ACIME) que tem como missão colaborar na

conceção, execução e avaliação das políticas públicas relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões (Portal ACIME).

No mesmo ano o Despacho Normativo n.º 28/2008, de 27 de maio determina que o exame de PLNM, do 3.º ciclo do ensino do básico, passe a ter a duração de cento e vinte minutos.

O Programa Português para Todos (PPT) criado em 2008 e gerido pelo ACIDI traduz-se num programa que visa o desenvolvimento de cursos de LP e de cursos de português técnico dirigidos à comunidade imigrante residente em Portugal, sem custos para a população imigrante. O PPT implementou-se como uma estratégia de apoio ao acesso a direitos de cidadania potenciada por uma política de imigração inclusiva.

Segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007 de 3 de maio surge o *Primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes (2007-2009)* com o intuito de atingir níveis superiores de integração, quer numa perspetiva setorial, designadamente nas áreas dos trabalho, habitação, saúde e educação, quer numa perspetiva transversal no que se refere às questões do racismo, discriminação, igualdade de género e cidadania. Algumas das medidas propostas no referido Plano visam o combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes, bem como o reforço da formação dirigida às comunidades imigrantes e a aposta na intensificação dos programas destinados ao ensino da LP.

Com o objetivo de dar continuidade a uma nova geração de políticas sociais de acolhimento e integração dos imigrantes, o Governo aprova o *II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013)* na Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010. Tal Plano constituído por noventa medidas continua a assumir o compromisso de integração dos imigrantes, nomeadamente nas áreas da cultura, da língua, do emprego e da formação profissional e da habitação.

Deste modo, com base no exposto, podemos dizer que Portugal é um país que demonstra alguma preocupação no que toca às questões de multiculturalidade, da inclusão e da educação para a cidadania revelando-se através do *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009* desenvolvido pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* como o país com melhor classificação na atribuição de direitos e

serviços aos estrangeiros residentes. Mais recentemente, Silva (2013) refere que segundo o Relatório MIPEX II Portugal “*tem vindo a registar progressos em matéria de integração de imigrantes, sendo apontado como o país que mais se esforçou para assegurar o exercício do direito à residência de longa duração e para dar resposta específica à situação laboral dos imigrantes*” (Silva, 2013, p. 15), apesar de os fluxos migratórios apresentarem um decréscimo partir do ano de 2009, reflexo da difícil situação económica em que o país atualmente se encontra.

Neste panorama consideramos que a escola desempenha um papel fundamental para o sucesso da integração das crianças e jovens imigrantes, assim como das suas famílias, não só através do ensino/aprendizagem da língua do país de acolhimento, bem como de uma educação voltada para valores de respeito pela diversidade cultural.

## **Capítulo II – Definição de Conceitos:**

### **Língua e Representações**

*“As línguas do mundo, na sua diversidade, permitem-nos viver em conjunto e expressar as nossas ideias, emoções, conhecimentos, memórias e valores.”*

Unesco, 2008

## 2.1. Língua Materna e Língua Não Materna

Num país cada vez mais multicultural, onde a presente realidade é caracterizada pela crescente diversidade linguística, torna-se perentório refletir sobre os conceitos de Língua Materna (LM) e L2. Uma vez que a escola é também um espaço de cruzamento e interação destes dois termos, existe a necessidade de definir as fronteiras que os diferenciam, no sentido de desenvolver um maior respeito pela heterogeneidade e para um desempenho mais fundamentado no ensino da LP.

Apesar de se tratar de um assunto bastante controverso, começamos por refletir sobre o significado de LM, que tal como o próprio nome indica é a primeira língua que uma criança aprende, não querendo dizer que essa língua corresponda à língua oficial do país, designada de “língua dominante” (Silva, 2005). Na concetualização da autora “*o conceito faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor*” (Grosso, 2010, p. 63). Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos*, é a “*língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso*” (Xavier & Mateus, 2007, p. 446).

Leiria (2005) defende que a LM é aquela cuja gramática a criança adquire e progressivamente vai desenvolvendo e estruturando até aos cinco anos de idade, procurando aproximar-se o mais possível do sistema linguístico dos adultos e da comunidade linguística a que pertence.

No entanto, a construção do conceito de LM vai muito para além do relacionamento ao critério temporal, ou seja, a língua que se aprende ou que se compreende desde a infância. Existem outros critérios que podem ser igualmente considerados para a sua definição, entre os quais Ançã (1999) destaca: “*o afetivo*”, idioma falado por um dos pais; “*o ideológico*”, idioma falado no país onde se nasceu; “*o de auto-designação*”, idioma a partir do qual o falante manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma; “*o do domínio*”, a língua que se domina melhor; “*o da associação*” pertence a um determinado grupo cultural ou étnico (Paiva, 2007, p. 6).



Mesmo assim, a definição de LM parece não estar completa, continuando a levantar inúmeras questões aos linguistas que a procuram entender. Tal como é o caso das variedades linguísticas que existem dentro da mesma língua, por exemplo, a que tipo de LM nos referimos quando dizemos que a LM de um português e de um brasileiro é a LP?. Tal interrogação advém das diferenças gramaticais que marcam estas duas variedades e que faz com que determinados falantes defendam que se trate de línguas distintas (Paiva, 2007).

A tudo isto acrescenta-se a visão sustentada por Spinassé (2006) que levanta outros aspetos linguísticos e não-linguísticos que podem estar ligados à definição de LM ou Primeira Língua (L1). Como é o caso do bilinguismo, em que a língua dos pais não é a mesma língua da comunidade, e ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1. Assim sendo, *“uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1”* (Spinassé, 2006, p. 5).

De uma forma geral, a caracterização de uma LM só é possível na conjugação de diversos fatores e que todos eles sejam considerados tal como foi referido anteriormente. Assim, a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiramente, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor “status” para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual ele se sente mais a vontade correspondem todos a aspetos decisivos que são tidos em conta para uma definição de L1 (Spinassé, 2006).

Ao conceito de LM surge por oposição o de *Língua Não Materna* (LNM) que engloba as noções de L2 e de Língua Estrangeira (LE). Por vezes, estes dois conceitos aparecem como sinónimos, mas no nosso entender ocupam estatutos bem diferenciados.

Tal como M<sup>a</sup>. Helena Ançã (2002, p. 61) refere:

O estatuto da língua é o principal aspeto a considerar: L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspeto, há uma série de fatores e afastamento da LE e L2 (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de L2 com o da LM.

Neste sentido, compreendemos que a L2 consiste na língua oficial e escolar, como no caso da LP em Cabo Verde. Em contrapartida a LE situa-se apenas no espaço de sala de aula, sendo desta forma apenas um objeto de instrução formal por parte do falante aprendente. Contudo, destacam-se outros aspetos que delimitam a significação destas duas conceções, nomeadamente, o contexto de imersão linguística do falante e as suas motivações e finalidades de aprendizagem (Ançã, 2002).

A mesma autora, baseada no pensamento de Ngalasso (1992), distingue duas definições para o conceito de L2: i) a “*cronológica*” que se estabelece por critérios psicolinguísticos e processa-se consoante a ordem pela qual a língua é adquirida, ou seja, a segunda adquirida posteriormente à materna, primeira língua; ii) e a “*institucional*” que se relaciona com critérios de natureza sociolinguística, no que diz respeito ao reconhecimento como língua oficial de um país ou estado (Ançã, 1999).

Quanto à LE, não consiste na primeira língua de socialização, “*é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade*” (Grosso, 2010, p. 63). Daí, Osório & Rebelo (2008) defenderem que a aprendizagem de uma LE, por ser uma língua de outro país, que não a do aprendente, requer uma instrução formal e o recurso a materiais pedagógicos e didáticos que compensem a ausência do contexto de emersão linguística. Neste sentido, como LE não é uma língua partilhada pela comunidade circundante fica circunscrita ao espaço de sala de aula, sendo desenvolvida quase exclusivamente no contexto formal.

Todavia, a L2 e a LE interseitam-se, no que respeita à sua natureza, uma vez que ambas são línguas de natureza não materna para o aprendente (Ançã, 2003, p. 2).

Do mesmo modo, tomando o caso do português, a autora supracitada diferencia as situações em que a LP se assume como L2, traçando uma tipologia para cada uma delas. Assim sendo, podemos considerar a “*língua das raízes*”, designada por “*língua de herança*” (Barbosa & Flores, 2011), a “*língua de acolhimento*”, a “*língua oficial*” e a “*língua de resistência*”.

A língua das raízes, para Ançã (2005), é entendida como a língua falada nas comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo, em que a LP é aprendida em contexto exolingue presumivelmente a partir da segunda geração. Quanto à língua de

acolhimento é aquela que se aprende no país de destino, sendo a LP a língua oficial do país de acolhimento. A língua oficial é adaptada aos cinco países africanos que a adotaram, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, mesmo tendo cada um as suas particularidades linguísticas. A língua de resistência contempla os casos em que a LP resiste à imposição de uma outra língua, como é o caso de Timor-Leste com resistência ao indonésio (Silva & Gonçalves, 2011). E, por fim, a língua de herança, que se trata da língua aprendida no seio familiar, mas que não é a língua dominante da sociedade. Consideram-se os falantes de herança os imigrantes de 2.º e 3.º geração, que herdaram a LM dos pais, mas cuja língua dominante continua a ser a língua da sociedade de acolhimento (Barbosa & Flores, 2011). Geralmente, *“o falante de herança não é escolarizado na sua língua de herança ou, se o é, tem um nível de educação formal muito baixo nesta língua”* (Barbosa & Flores, 2011, p. 81).

Deste modo, confirmamos a ambiguidade e a constante evolução presente no termo de PL2. Isto porque, LP como língua de herança pode atravessar os três conceitos conforme as gerações, ou seja: na 1.ª geração – LM; 2.ª geração – LM/L2; 3.ª geração – L2/LE. Assim, quando a LP se torna a língua de acolhimento (PL2) espera-se que haja uma evolução para PLM a par da LM de origem.

Neste ponto de vista, e considerando que a realidade atual das escolas portuguesas é caracterizada por uma diversidade linguística e cultural, torna-se premente repensar o papel da LP. Contudo, e conhecendo as implicações que a LM constitui na aprendizagem de outras línguas, não devemos menosprezá-las, mas antes integrá-las num espaço multilinguístico e multicultural. Assim, torna-se importante encarar a escola numa perspetiva intercultural e promover práticas de sensibilização à diversidade linguística do mundo, bem como a partilha de experiências culturalmente significativas, sendo as línguas das crianças na escola como referencial para esse enriquecimento cultural.

## 2.2. Representações

O presente estudo pretende abordar as representações que os alunos não nativos de Portugal Europeu do 2.º CEB dizem ter acerca das suas dificuldades ao nível das competências linguísticas na aquisição da LP.

Como tal, consideramos necessária a definição do conceito de representação, tanto nas dimensões social da educação como na linguística, para assim melhor entendermos os fenómenos envolventes. Neste sentido, estamos convictos de que as representações desempenham um papel preponderante na determinação das práticas pedagógicas e poderão influenciar o processo de ensino e aprendizagem da LP dado que, as *“representações dos sujeitos (relativas à aprendizagem, ao povo, ao país, ao estatuto das línguas...) influenciam as suas atitudes para com essas línguas/culturas e os povos que as falam e o comportamento dos sujeitos nas situações de comunicação intercultural”* (Araújo e Sá *et al*, 2010, p. 45).

Na tentativa de explicar o processo de formação das Representações Sociais (RS) salientamos a perspetiva de Moscovici que refere dois processos maiores: a objetivação e a ancoragem. A objetivação corresponde à forma como se organizam os elementos de uma representação social e o percurso através do qual estes se materializam. Tal processo envolve três momentos: i) inicialmente as informações, ideias e crenças sobre um dado objeto são selecionadas e descontextualizadas; ii) por sua vez, estas reorganizam-se em torno de um esquema estruturante; iii) e, por último, processa-se a naturalização, de modo que as relações estabelecidas se constituam como categorias naturais e adquiram materialidade.

A ancoragem refere-se ao facto de se atribuir um embasamento na realidade de tudo o que se pensa sobre alguma coisa. Quando se pensa sobre algo, o sujeito baseia-se em experiências e em esquemas de pensamento previamente estabelecidos. Assim sendo, a ancoragem afigura-se a uma espécie de processo de categorização, dado que atribui aos objetos um local dentro de uma malha de significados (Moscovici, 1978).

No que concerne à análise do conteúdo das RS, segundo Moscovici (2003), pode ser feita sob três dimensões: i) a informacional, que se refere à quantidade e qualidade de informação que se dispõe sobre um objeto em questão; ii) a do campo, relativa à

organização do seu conteúdo e suas propriedades qualitativas e figurativas; iii) e a da atitude, que remete para as orientações positivas ou negativas face a um determinado aspeto do objeto (Moscovici, 2003).

Existem inúmeras formas de conceber e de abordar as RS relacionando-as ou não ao imaginário social. Associamo-las ao imaginário quando a ênfase recai sobre o carácter simbólico da atividade representativa dos sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social. Tal como Moscovici, Jodelet afirma também que os sujeitos exprimem nas suas representações o sentido que dão à sua experiência no mundo social, apoderando-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (Alves-Mazzotti, 2008).

### **2.2.1. Representações em Didática das Línguas**

O conceito de representação tem sido objeto de estudo por parte das demais áreas do saber, sobretudo na Psicologia Social. No entanto, faz todo o sentido no panorama atual da educação, visto tratar-se de um conceito que se encontra cada vez mais presente no processo de ensino e aprendizagem.

Wagner (1998) define RS como sendo *“um conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenómeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”* (Wachelke & Camargo, 2007, p. 380).

Já na perspetiva de Zarate (1993) o conceito induz uma realidade socialmente construída que se descreve pela *“capacidade dos sujeitos generalizarem os fenómenos sociais e os transformarem em esquemas cognitivos, tornando, assim, o mundo mais facilmente cognoscível e explicável, assumindo por isso um carácter interpretativo e acional”* (Araújo e Sá *et al*, 2010, p. 45).

Para Jodelet (1989), a RS trata-se de uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada cujo objetivo prático contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, desempenhando um papel decisivo nas relações sociais em termos de comportamento e comunicação.

À vista disso, podemos inferir que este sistema de interpretação orienta o nosso comportamento e regula a nossa relação com os outros, pois é através da RS que se difunde e assimila o conhecimento e se constrói as identidades pessoal e social.

A autora considera ainda que as RS dizem respeito ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos do nosso quotidiano, as informações e as situações do contexto onde nos encontramos inseridos a partir da nossa própria experiência. Nesta ótica, subscrevendo as suas palavras, a RS pode ser entendida como um “*savoir de sens commun*” (saber de senso comum) ou um “*savoir naif*” (saber ingênuo), “*naturel*” (natural) (Jodelet, 1989, p. 53).

De outra forma, podemos ver as RS como um produto ou um processo de uma atividade mental, tal como a autora supracitada menciona “*les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d’une activité d’appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d’élaboration psychologique et sociale de cette réalité*” (Jodelet, 1989, p. 54).

As representações são fatores produtores de realidade, que influenciam a forma como o sujeito interpreta o que lhe acontece e o que acontece à sua volta, tal como as respostas que descobre para fazer face ao que julga ter acontecido. E, uma vez construída uma representação, o indivíduo procura, de qualquer forma, gerar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa mesma representação.

No âmbito da didática das línguas a noção de representação apresenta contornos ligeiramente diferentes, pois permite identificar as relações que os sujeitos estabelecem com a língua e a qual contactam e/ou comunicam, na construção da relação afetiva com o outro e na construção do conhecimento (Araújo e Sá *et al*, 2010). Assim, segundo alguns autores citados por Araújo e Sá & Pinho como (Moore 2001, Tessoneau, 2000 & Müller, 1997) referem que as representações dos sujeitos podem, de forma consciente ou não funcionar como forças de exclusão ou de inclusão.

Enquanto processo, as representações são entendidas como a materialização do sistema de ideias partilhadas sob a forma de temas ou de discurso. Em termos de produto são entendidas como um conjunto organizado de informações, opiniões, valores

e atitudes acerca e uma determinada situação que surge decorrente da interação entre os sujeitos (Pereira, 2010).

Para Michael Develay, citado por Araújo e Sá *et al*, (2010, p. 45) “*compreender as representações do aluno é compreender a sua relação com o mundo*”. Considerando este ponto de vista, da influência que as representações podem desempenhar na ação dos sujeitos em diferentes contextos, a política linguística europeia, no âmbito da diversidade linguístico-cultural, tem realçado a sua análise e compreensão. Tal política valoriza e salvaguarda a diversidade linguístico-cultural que se tem mostrado num período de maior intensificação das relações humanas e visa a construção de uma identidade europeia e de uma cidadania democrática em que as línguas assumem um papel central (Comissão Europeia, 2008, citado por Araújo e Sá *et al*, 2010).

Deste modo, torna-se perentório que os professores apreendam as representações dos seus alunos e as façam valer, tendo em consideração de que o espaço da aula consiste num local privilegiado onde essas representações circulam e possam ser (re)construídas e negociadas (idem). Tal importância deve-se ao facto de as representações, no contexto de ensino e aprendizagem, constituírem suportes de trocas interpessoais, intergrupais, semióticos e marcadores da individualidade (idem). Para além de tudo isto, através das representações é possível observar e analisar os dados de um percurso e identificar falhas ou pontos fortes que determinarão uma reflexão sobre a prática docente.

No que toca ao papel do aluno, as representações assumem um papel importante, pois elas permitem a tomada de consciência do aluno em relação a si próprio influenciando a sua aprendizagem.

Como tem vindo a ser referido, a diversidade linguística e cultural que caracteriza o modelo atual das escolas portuguesas faz-se notar pelo número significativo de alunos com PLNM. Deste facto evidencia-se a importância das representações, pois torna-se indispensável analisar não só a relação com o objeto língua destes alunos de PL2 e o processo inerente do ensino e aprendizagem, assim como a sua integração na escola e na sociedade.

## **Capítulo III – Competências Linguísticas em Português**

*“Diz-me como falas e dir-te-ei quem és”*

Fagim, 2000



### 3.1. Aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa e suas dificuldades

A linguagem é o meio de comunicação imprescindível na vida do ser humano. Por sua vez, a língua consiste num instrumento do pensamento e sem a dominar torna-se impossível organizar o pensamento para assim sermos capazes de transmitir uma informação e consequentemente estabelecer relações com o outro.

Tal como Piaget compreende “*a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam*” (Pratts, s/d., p. 2), assim é a partir da comunicação com os outros que a criança consegue aperfeiçoar a sua linguagem e organizar o seu pensamento. Para além disso refere-se ainda que o desenvolvimento da linguagem é ativado e estimulado pela maturação cognitiva, bem como por certas experiências ambientais, entre as demais o contacto com os outros inclusive os seus educadores.

Deste modo, a escola detém um importante papel na criação de um ambiente facilitador a novas descobertas, privilegiando sempre o desenvolvimento da integração sociocultural das crianças e jovens recém-chegados. Isto porque o seu sucesso escolar está intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa e é um dos grandes fatores desta integração.

E, sabendo que o sucesso escolar depende do domínio pleno da língua de escolarização e uma vez que a escola comporta uma grande heterogeneidade linguística e cultural, não sendo a língua oficial a LM comum a todos os alunos, torna-se perentório refletir sobre as dificuldades com que estes se deparam durante o processo de aprendizagem da LP como L2.

Posto isto, tem-se que o conhecimento linguístico é a base para a aquisição de conhecimentos tanto na disciplina de Português, como nas restantes áreas do saber. E uma baixa proficiência linguística trará implicações na construção do conhecimento em praticamente todos os domínios do currículo. Assim, a compreensão e interpretação de um texto e a compreensão do vocabulário revelam-se competências essenciais, que são requeridas na aprendizagem de todas as disciplinas, uma vez que as aprendizagens baseiam-se particularmente na leitura e escrita de textos específicos (Gonçalves, 2012).

Neste sentido, cabe aos professores a preocupação em conhecer as necessidades que os alunos estrangeiros têm para realizar com sucesso o ensino/aprendizagem da língua do país de acolhimento. Também, em saber as dificuldades que os mesmos apresentam na aquisição da LP, bem como de que forma estas se refletem na aprendizagem das outras disciplinas. E, não menos importante, incentivar a apresentação de sugestões, por parte desses alunos, visando um maior sucesso no seu percurso escolar (Gonçalves, 2012).

De acordo com Castro (1996) julgava-se que a aquisição de uma L2 na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da LM (Lima, 2008). Porém, segundo Lier (1995), citado por Terra (2004, p. 102),

aprender é um processo de correlacionar o ‘novo’ ao ‘já adquirido’, e a aprendizagem de línguas não é uma exceção. Ao aprendermos uma nova língua, apoiamo-nos, quer queiramos ou não, em conhecimentos da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimentos da L2.

Por outro lado, algumas das dificuldades que podem surgir nos aprendentes de L2 provêm dos contrastes linguísticos existentes entre a sua língua de origem e a *nova* língua.

O mesmo acontece nas variedades linguísticas, como o português europeu e o português do Brasil, onde se notam diferenças ao nível da pronúncia, do léxico, da morfossintaxe e da pragmática, isto é a adequação dos usos da língua. Podemos também realçar o sotaque, que para além de causar preconceito linguístico (Pessoa, 2010), apresenta uma entrave à compreensão oral, ou seja, quanto mais acentuadas são as diferenças de sotaque destas duas variações do português maiores são as dificuldades de compreensão.

Para além da influência da LM na aquisição da L2, apontamos a idade do aprendente como um fator determinante no processo de aquisição de uma língua. Isto porque, segundo Figueiredo (1995), “*a idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua*” (Figueiredo, 1995, p. 41), na

medida em que, “*a capacidade inata para aprender uma língua com grande facilidade e sem o mínimo de esforço vai desaparecendo com o passar dos anos*” (Barboza, 2012, p. 145).

Acrescenta-se ainda a relação do fator idade com o desempenho no domínio da segunda língua, sendo que “*o desempenho linguístico de um aprendiz é afetado pela idade em que este começa a aprender uma segunda língua*” (Barboza, 2012, p. 146). De acordo com a autora, quanto mais precocemente se começar a aprendizagem de um novo idioma, melhor será o desempenho do indivíduo dependendo dos níveis linguísticos (idem).

No entanto, existem autores, que defendem o aparecimento de fatores afetivos, tais como a motivação e a empatia, que distinguem a forma de aquisição da L2 enquanto adulto ou criança, pois a capacidade linguística anterior e a maturidade cognitiva avançada do adulto atribuem-lhe uma vantagem em termos de rapidez de aprendizagem (Figueiredo, 1995).

Uma outra característica pertinente a ter em conta entre crianças e adultos encontra-se no desempenho fonológico. No que se refere a este assunto, Major (1987, 1994) apresenta algumas pesquisas a comprovar que as crianças têm um melhor desempenho na pronúncia de uma LE do que os adultos, uma vez que, após uma certa idade torna-se impossível possuir um sotaque como o do nativo (Figueiredo, 1995).

Desta forma, a idade do indivíduo trata-se de um importante fator a considerar na aquisição de uma segunda língua. Porém, não é o único, uma vez que, as oportunidades para a aprendizagem, as motivações, a curiosidade e o interesse bem como as diferenças individuais assumem-se, igualmente, como fatores determinantes para o sucesso ou insucesso na aprendizagem desta (Ferreira & Ançã, 2013).

Como vimos, o processo de aquisição de uma L2 envolve uma série de fatores que têm vindo a ser estudados ao longo das últimas décadas. Desses estudos resultam algumas teorias que procuram melhor entender tal processo. Mitchel e Myles (1998), citado por Bezerra (2003), explicam que esta necessidade deve-se ao aumento do conhecimento na área, o que permite uma melhor compreensão sobre as questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação. Tal conhecimento conceder-nos-á ferramentas para explicar o processo de

aprendizagem, bem como o porquê de sucessos e insucessos detetados nos aprendentes da L2.

Dos diversos modelos e teorias existentes que sustentam o modo como se constitui o processo de aprendizagem da L2 coloca-se a tónica sobre três: i) a teoria de aculturação de Shumann; ii) a teoria behaviorista de Skinner; iii) e a teoria da interlíngua (Figueiredo, 1995).

A primeira teoria de aculturação ou também conhecida por pidginização<sup>3</sup>, defendida por Schumann, define que a aquisição de uma L2 é parte de aculturação, ou seja o processo de adaptação a uma nova cultura (Sade, 2006), e cuja proficiência na L2 é determinada pelo grau em que o indivíduo assimila a cultura do grupo da língua-alvo (Figueiredo, 1995). Assim, *“o grau de aculturação que o aprendiz vai atingir em relação ao grupo da língua-alvo vai controlar o grau de aquisição da LP”* (Sade, 2006, p. 2). Tal processo é afetado por dois tipos de “distância”, a distância social e a distância psicológica entre as culturas de origem e de acolhimento do imigrante.

A distância social parte de fatores que compreendem o aprendiz enquanto membro de um grupo social. Esta caracteriza-se pelo grau de congruência entre a cultura do aprendiz e a cultura da língua-alvo. A igualdade social entre os grupos de L1 e de L2, bem como as semelhanças entre as duas culturas e o desejo do indivíduo ficar no país estrangeiro por um longo período de tempo, constituem fatores que diminuem esta distância.

Quanto à distância psicológica resulta de fatores afetivos que atingem o aprendiz enquanto indivíduo. Esta distância é atenuada pela ausência de choques culturais e linguísticos, uma alta motivação por parte do indivíduo e as fronteiras do ego.

Quando as distâncias, social e psicológica, são de grande magnitude o indivíduo sentirá dificuldades em avançar os estágios iniciais do processo de desenvolvimento da nova língua, pelo que, a nova língua permanecerá “pidginizada”, ou seja, permanecerá “fossilizada” em formas simples e reduzidas. Schumann (1978) denomina este fenómeno como “Hipótese de Pidginização” (Sade, 2006), que significa que o aprendiz

---

<sup>3</sup> O conceito de pidginização é inspirado no ramo da sociolinguística que se preocupa com o estudo das línguas de contacto (pidgins e crioulos) (Pereira, 2013). Bickerton (1984) define *pidgin* sendo uma *“língua auxiliar que surge quando falantes de diversas línguas mutuamente ininteligíveis entram em contacto estreito”* (Couto, 1998, p. 9).

não desenvolve mais a sua interlíngua por ter interiorizado um conjunto de regras distintas das usadas na língua-alvo.

Posto isto, a teoria de aculturação tenta caracterizar a aquisição da L2 num ambiente natural, uma vez que o indivíduo encontra-se inserido no país onde se fala a língua-alvo. Porém, existem aspetos fundamentais como a atitude em relação à L2 e a motivação do indivíduo que podem ter um papel semelhante na aprendizagem da L2 em contexto sala de aula (Figueiredo, 1995).

No que concerne à teoria behaviorista proferida por Skinner (1975), defende-se que a aprendizagem seja ela verbal ou não verbal é dada a partir da formação de hábitos. Na aprendizagem de uma L2 o indivíduo já possui uma panóplia de costumes provenientes da L1 e que podem ajudar ou dificultar no processo de aquisição da L2 (idem).

Na perspetiva do mesmo autor distinguem-se dois tipos de transferência, a positiva e a negativa, no sentido em que, quando os hábitos da L1 são favoráveis à aquisição de hábitos da L2 há uma “transferência positiva”, quando o contrário se sucede estamos perante uma “transferência negativa” ou “interferência” (idem).

De acordo com esta abordagem, a aprendizagem da L2 consiste na capacidade de o indivíduo conseguir realizar uma “análise contrastiva” dos sistemas linguísticos, uma vez que se impõe a necessidade de superação das diferenças entre L1 e L2. A “análise contrastiva” é uma atividade que passa por primeiramente determinar os erros e as dificuldades linguísticas que o aprendente apresenta na L2, para posteriormente passar ao combate dos mesmos a partir de *“técnicas intensivas como repetições exaustivas de estruturas ou exercícios de substituição que diminuem a interferência e promovem o estabelecimento dos novos hábitos necessários para se aprender a L2”* (Figueiredo, 1995, p. 48).

Neste sentido, acreditamos que um ensino bem sistematizado e explícito que proporcione uma prática intensiva da língua, mais concretamente nos domínios da escrita, da leitura, do oral e do funcionamento da língua, e que permita uma regulação interna e externa do aluno sobre a sua aprendizagem contribui para prevenir ou reduzir as suas dificuldades, assim como promove uma maior motivação ao indivíduo na aprendizagem da L2.

E, por último, a teoria da interlíngua, que Selinker (1972) define como sendo um “*sistema linguístico separado construído pelo indivíduo, como resultado de cinco processos cognitivos: i) a transferência da LM; ii) erro induzido; iii) estratégias de aprendizagem de L2; iv) estratégias comunicativas de L2; v) e generalização das regras da língua-alvo*” (Figueiredo, 1995, p. 47).

Pois, de acordo com Charaudeau & Maingueneau o conceito de interlíngua significa a “*língua utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira. É uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa*” (Charaudeau & Maingueneau, 2006, p. 287).

Segundo Figueiredo (1995) é através da análise dos erros nas produções oral e escrita dos aprendentes, que se conclui que a interlíngua reflete padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas. Muitos desses erros são desenvolvimentais, o que quer dizer que desaparecem se o indivíduo receber um *input* suficiente e apropriado. A compreensão desses erros e um elevado número de *inputs* podem ajudar os aprendentes a moldarem a sua produção de modo a aproxima-la cada vez mais da língua-alvo.

À importância de compreender as teorias que explicam o processo de aquisição da L2 acresce-se a necessidade de refletir sobre o papel do professor que se torna numa peça fundamental em todo este processo.

Assim, para além do facto de o professor de L2 ter de estar atento ao processo de aprendizagem de cada aluno, deve, também, procurar instigar o desejo e a curiosidade, promovendo oportunidades de interação social entre os participantes em contextos de ação. Pois, segundo Vygotsky, a motivação é um dos principais fatores que contribuem não só para o sucesso da aprendizagem, como também para a aquisição de uma língua estrangeira.

Acrescenta-se ainda a tudo isto a importância de o professor conhecer as dificuldades e se preocupar com os obstáculos que os alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem da língua do seu país de acolhimento.

Desta forma, após alguma investigação, os professores constatarem que os alunos de PLNM apresentam dificuldades de aprendizagem e que por vezes se queixam de

*“pouco vocabulário, dificuldades de expressão, erros de concordância, má pronúncia e de muitos outros problemas de ordem linguística, dos quais o mais grave é o silêncio marcado pela vergonha ou pela impotência”* (Pereira, 1997, p. 39).

Mais se apontam as necessidades que os alunos revelam durante e mesmo após o percurso de integração, tais como: i) as *“necessidades linguísticas”* que resultam do desconhecimento total ou parcial da LP, bem como dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados, que têm consequências nas relações interpessoais e sociais e na aprendizagem das restantes áreas curriculares; ii) as *“necessidades curriculares”*, que vêm das diferenças de currículo entre o país de origem e de acolhimento e que constituem em saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens; iii) e as *“necessidades de integração”*, provenientes das diferenças sociais e culturais entre os países de origem e de acolhimento. A todas estas, acrescem, frequentemente, condições sociofamiliares desfavorecidas (Soares *et al*, 2005).

No sentido de melhor preparar e orientar os professores para estes se sentirem aptos para corresponder às necessidades e interesses dos alunos não nativos, o Ministério produziu o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, *“no qual se estabelecem princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos (...) que têm o Português como língua não materna”* (Leiria *et al*, 2008, p. 3).

De acordo com o documento do Ministério da Educação (2005), fomentar princípios básicos de integração, igualdade, interculturalidade e qualidade, faz da escola um espaço promotor do convívio e da cooperação, de combate às desigualdades sociais e atitudes discriminatórias, que valoriza o plurilinguismo e o pluriculturalismo e se preocupa pelo desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais de toda a comunidade nela inserida.

Por conseguinte, torna-se necessário, também, que o sistema educativo assuma como princípio fundamental a construção de projetos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que garanta condições equitativas de acesso ao currículo bem como ao sucesso educativo. Tais projetos deverão visar a planificação do ensino e aprendizagem do PLNM, assim como prever estratégias e materiais (Soares *et al*, 2005).

### 3.2. Competências linguísticas

Competência linguística trata-se do conhecimento interiorizado que o falante nativo tem da sua língua, isto é, o domínio do sistema de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de frases assim como reconhecer erros e ambiguidades. (Xavier & Mateus, 2007, p. 150).

O conceito de competência linguística foi usado pela primeira vez por Chomsky (1965), no entanto, o seu significado foi sendo alterado ao longo dos anos. Atualmente, o Quadro Europeu Comum de Referências (QECR) para as línguas define o termo como *“o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar”* (Conselho da Europa, 2001, p. 157).

Neste sentido, a competência linguística integra o conhecimento efetivo que um falante-ouvinte possui da estrutura profunda da língua, de tal modo que lhe permita construir e decodificar enunciados considerados passíveis de serem aceites pela comunidade linguística onde está inserido (Xavier, 2010).

A tudo isto acrescenta-se a importância das competências linguísticas para a integração dos imigrantes na comunidade, uma vez que *“permitem criar e manter formas de relacionamento com a população autóctone e a aquisição de informações sobre oportunidades existentes nas diversas esferas sociais (oportunidades culturais, económicas, etc.)”* (Baganha, Marques & Góis, 2004, p. 106).

A competência linguística, de acordo com o QECR, constitui uma das demais componentes da competência comunicativa em língua, e engloba os domínios: lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortográfico e ortoépico.

No seguimento, focaremos apenas as competências lexical, gramatical, semântica e ortográfica que compõem a base do nosso estudo.

#### 3.2.1 Competência lexical

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico



que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. (Figueiredo, 2009, p. 110)

Depreendemos que, no ensino/aprendizagem de uma língua é imprescindível contemplar a competência lexical dessa mesma língua. Esta competência permite-nos aceder aos conceitos de uma língua para assim podermos construir conhecimento. De um outro modo, para se compreender e falar uma língua é necessário ter capacidade de processar a informação recebida e transformá-la numa representação para depois conscientemente conseguir transmiti-la.

Neste sentido, para se saber uma palavra é preciso possuir um conhecimento que se estenda para além da associação do significado a uma sequência sonora ou gráfica, pois cada palavra engloba diversas informações de domínios linguísticos diferentes.

Então, para se saber uma palavra é importante saber como se diz e como se escreve, bem como é necessário conhecer a sua estrutura de base, as derivações mais comuns e a sua flexão, o seu comportamento numa frase ou num enunciado, as suas relações com eventuais sinónimos e antónimos, o seu significado referencial, extensões metafóricas, a sua adequação pragmática e as suas combinatórias mais frequentes (Leiria et al, 2008).

Deste modo, consideramos perentório insistir no vocabulário mais frequente e usá-lo nos contextos linguísticos mais variados, uma vez que é sobre esta base lexical que é construída a gramática de uma língua.

Assim, quanto mais informação tiver associada a cada uma das palavras, em particular às mais frequentes, maior se torna a nossa competência lexical e, portanto, melhor compreenderemos e falaremos uma língua (Leiria et al, 2008).

De acordo com o QECR para as Línguas (2001), a competência lexical “*consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais*” (Conselho da Europa, 2001, p. 159). Tal como o mesmo documento nos indica, a competência lexical abarca elementos de natureza lexical e gramatical.

Os elementos lexicais dizem respeito a expressões fixas (expressões feitas; expressões idiomáticas; estruturas e combinatórias fixas) e palavras isoladas. As

palavras isoladas *“compreendem as palavras das classes abertas – nome, adjetivo, verbo, advérbio –, mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (p. ex.: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.)”* (Conselho da Europa, 2001, p. 159).

Como elementos gramaticais tem-se as classes fechadas de palavras, a saber: artigos; quantificadores; preposições; demonstrativos; pronomes pessoais; pronomes interrogativos e relativos; possessivos; verbos auxiliares; conjunções e partículas. (idem).

Com o propósito de avaliar a amplitude do conhecimento vocabular e a capacidade de o controlar, o QECR apresenta uma escala de diretrizes dispostas por níveis de proficiência referentes ao domínio vocabular, que devem ser considerados pelos professores de LE na sua abordagem pedagógica. Isto porque o desenvolvimento da competência lexical exige o trabalho dos propósitos básicos e a consciência sobre a utilidade ou importância das particularidades na aprendizagem de certos itens lexicais da língua-alvo:

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: – que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar/deverá estar linguisticamente preparado para o fazer; – como são seleccionados e ordenados esses elementos (Conselho da Europa, 2001, p. 161).

Por fim, mais uma vez se conclui que um falante de uma língua apenas possuirá o conhecimento de uma unidade lexical se a pronunciar, escrever, reconhecer, interiorizar os seus vários usos, apropriar-se das suas relações semânticas, usar em contexto e, ainda, saber o seu funcionamento gramatical (Pérez, 2006, pp. 13-14).

#### 3.2.2. Competência gramatical

*“A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar (...) e para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas”* (Conselho da Europa, 2001, p. 161). Mais se refere que esta competência não se rege pelos princípios de memorização e reprodução da terminologia gramatical.

Esta competência contempla os domínios: da morfologia, que trata da estrutura interna das palavras; da morfofonologia que se ocupa pela variação dos morfemas segundo o seu contexto fonético e das variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico; e da sintaxe, que visa a estrutura hierárquica das palavras e grupos de palavras em expressões (idem).

A fim de determinar o nível de proficiência no âmbito gramatical, o QECR descreve um conjunto de diretrizes que distinguem as diferentes capacidades, tal como foi referido na competência lexical.

Na aquisição de uma LNM, tanto crianças com adultos aprenderem começando por saber de cor "bocados de frase" que a partir dos quais vão extraíndo informação, identificando palavras, reconhecendo as suas propriedades e outras unidades de sentido, que lhes permitem construir uma gramática. Cada palavra contém informação que, uma vez projetada na frase permite ao falante descodificar e produzir frases gramaticais (Leiria *et al*, 2008).

Enquanto sistema combinatório de um número finito de elementos, esta competência permite-lhe ainda fazer juízos de gramaticalidade sobre frases que ouve ou que ele próprio produz (Leiria *et al*, 2008, p. 9).

#### **3.2.3. Competência semântica**

*“A competência semântica trata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado”* (Conselho da Europa, 2001, p. 165) segundo um contexto comunicativo.

Assim sendo, a competência semântica divide-se em três vertentes distintas: i) na semântica lexical, a qual estuda o significado das palavras, nomeadamente as relações da palavra com o contexto geral (a referência da palavra, a sua conotação - remete para as ideias e as associações que se acrescentam ao sentido original de uma palavra precisando a sua correta aplicação num determinado contexto, os marcadores de noções específicas de carácter geral), e as relações interlexicais, cujo objeto de estudo são as relações de sinonímia/antonímia, de hiperonímia e hiponímia, as relações combinatórias; a holonímia e metonímia, ou seja as relações parte e todo; a análise componencial; e a equivalência em tradução; ii) na semântica gramatical que visa o significado dos elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais iii) e na

semântica pragmática que trata das relações de implicação e implicação escrita e a pressuposição, entre mais (idem).

A semântica, por sua vez, é o domínio que estuda o significado linguístico e em geral a competência semântica dos falantes.

Ao longo do tempo, esta tem sido dividida em dois planos segundo a unidade em análise, ou seja, a semântica da palavra e a semântica da frase. A semântica da palavra preocupa-se com o estudo das relações de significado entre pares de palavras ou entre morfemas. Para além das relações interlexicais já apontadas anteriormente acrescenta-se a ambiguidade lexical, a polissemia, a homonímia e a metáfora. A semântica da frase procura desenvolver questões de ambiguidade estrutural, anomalias na disposição das palavras na frase, por relações de paráfrase, contradição, implicação semântica e pressuposição. Também revela ter um especial interesse pela noção de redundância linguística e por problemas de restrição na seleção semântica das palavras<sup>4</sup>.

Enquanto estudo do significado, considerámos o estudo da semântica fundamental para o estudo da comunicação, pois a semântica tem uma grande influência no estudo da mente humana, no que diz respeito a processos mentais ou cognitivos que se encontram intimamente veiculados à forma como se classifica a própria visão do mundo através da linguagem (Ceia, 2014).

#### 3.2.4. Competência ortográfica

*“A competência ortográfica envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos”.* (Conselho da Europa, 2001, p. 167). Por outras palavras, esta competência é relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras.

Para os diversos sistemas alfabéticos é necessário que os aprendentes sejam capazes de perceber e produzir um conjunto de características específicas de cada um, tais como: a forma das letras impressas e cursivas; a ortografia correta das palavras, incluindo as formas contraídas correntes; os sinais de pontuação e os seus usos convencionais; as convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanho, estilo); e os sinais logográficos de uso corrente, como @, &, €, entre mais (idem).

---

<sup>4</sup> Adaptado de: [http://www.infopedia.pt/\\$semantica](http://www.infopedia.pt/$semantica)

Para Barbeiro (2007) a ortografia de uma língua, por ser um produto cultural, ultrapassa a mera transcrição de formas da oralidade mesmo quando essa transcrição se baseia no princípio alfabético e pode ser aprendida ainda antes da escolaridade formal. Na ideia do mesmo autor, esta competência deverá atuar no próprio processo de escrita a par de outras competências e também deverá conjugar a vertente de automatização, bem como a vertente de controlo ou verificação. O processo de automatização da escrita é gradual pois resulta da frequência com que são mobilizadas as competências, não ocorrendo simultaneamente em todos os domínios.

Segundo o autor supracitado citando Frith (1985) existem três estratégias básicas que envolvem a aprendizagem da ortografia. A primeira desenvolve-se na fase logográfica onde a criança processa o reconhecimento visual direto da palavra com base na forma e na cor, dando maior atenção à primeira letra. Na escrita de uma palavra, a criança produz uma imitação do formato caligráfico da escrita manuscrita podendo não notar a existência de outras letras que não correspondam aos valores fonológicos ou à ordem correta na palavra. A segunda estratégia surge na fase alfabética em que a criança aprende a fazer descodificação grafofonémica (Capovilla & Raphael, 2008), isto é relacionar o som ao grafema que o representa, transformando a escrita na transcrição das unidades fonológicas que é capaz de encontrar na fala. Também aqui a criança pode passar por uma fase silábica, na qual uma letra representa toda a sílaba (Sim-Sim, 1997, citada por Barbeiro, 2004). E, por último, a fase ortográfica que assenta na aprendizagem de regras e na constituição de um léxico ortográfico de informação acerca da forma como se escreve a palavra (Barbeiro, 2004).

Por conseguinte, considerámos importante apontar a complexidade das relações som-grafema e a existência de uma forma ortográfica única face à variedade linguística existente na fala como sendo dois fatores de dificuldade que surgem na aprendizagem da ortografia (idem).

Deste modo, podemos alcançar a aprendizagem da forma ortográfica a partir da aplicação de critérios fonológicos, morfológicos e lexicais. Isto é, o sujeito pode mobilizar a via indireta ou fonológica – combinação da capacidade de transição assente no princípio alfabético com regras que estabelecem a correspondência ente os sons e os grafemas para contextos específicos de natureza fonológica ou conjugada com a

informação morfológica e pela via direta ou lexical – associação de informação ortográfica ao conhecimento da própria palavra (idem).

### 3.3. O papel da consciência linguística

O termo consciência linguística, tradução de *Language Awareness* é designado como sendo o “estado intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p. 18). Para além da reflexão sobre a língua (LM ou LE), a consciência linguística implica a verbalização dessa mesma reflexão (Ançã & Alegre, 2003). No entanto, segundo Barbeiro (2008), alguns autores (Gombert, Brédart & Rondal), consideram que a consciência linguística não exige a capacidade de explicitar as regras da língua que permitem ao falante atuar linguisticamente.

O autor supracitado explica baseado na perspetiva de Titone, numa obra de 1988, que se trata do conhecimento implícito não analisado das características e funções da linguagem manifestando-se por meio de um controlo espontâneo das operações linguísticas, das quais se tem somente esse conhecimento implícito (Barbeiro, 2008).

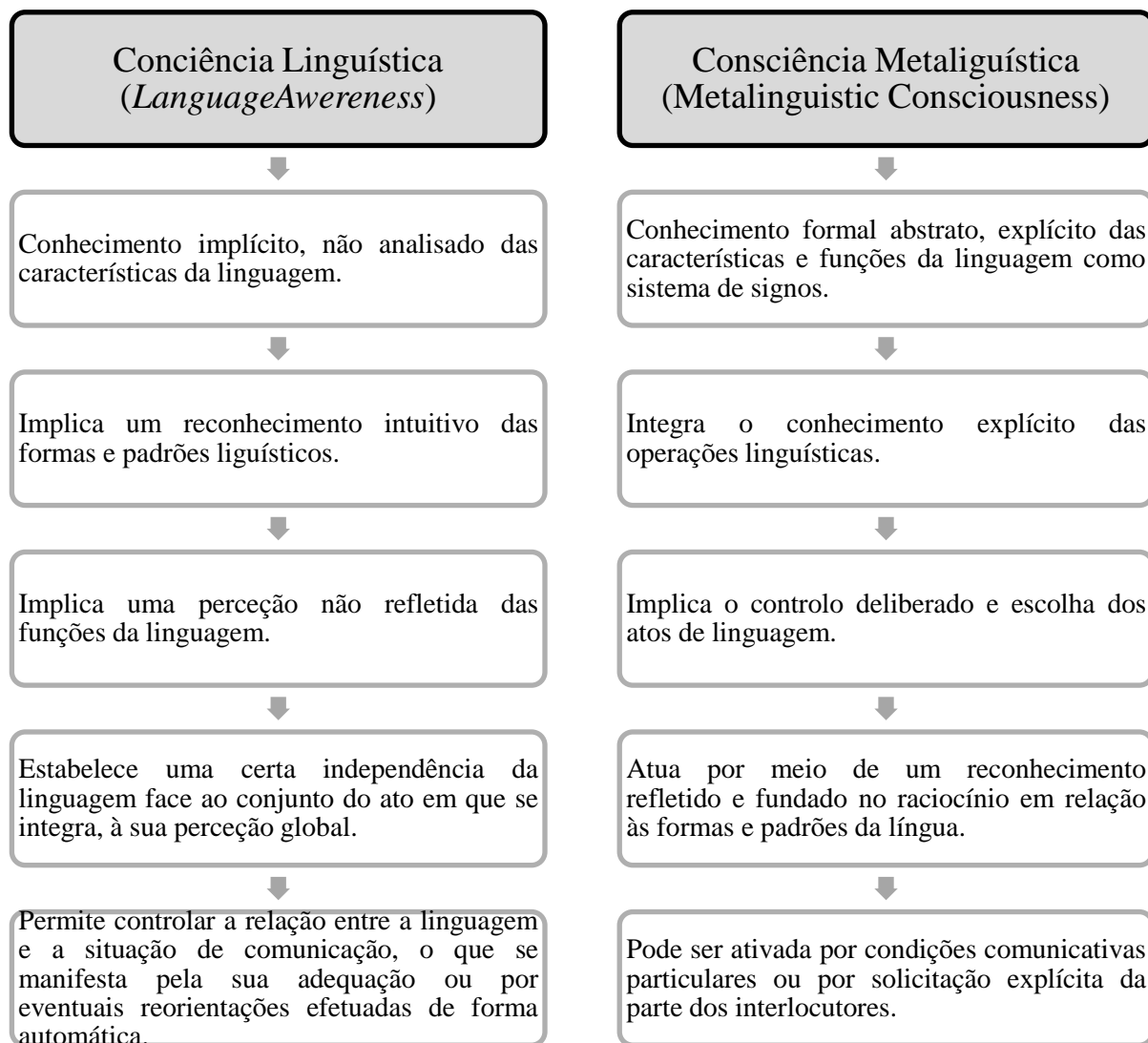
De acordo com Ançã & Alegre (2003), o falante de uma língua apresenta uma consciência linguística a partir do início da aquisição da LM, e o grau de consciência vai evoluindo consoante a idade e o nível de aprendizagem da língua.

Para além disto, as autoras apontam uma distinção entre a consciencialização de um falante nativo em relação à sua LM diferente de uma consciência mais ou menos explícita da LE consequente da aprendizagem condicionada por um contexto formal (Ançã & Alegre, 2003).

Assim sendo, e ainda de acordo com Barbeiro (2008) que cita Pratt & Grieve (1984), estamos perante um outro nível de consciência relativa ao objeto linguístico, ou seja, a consciência metalinguística.

Estes dois estados de consciência diferenciam-se pelos papéis que podem desempenhar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, uma vez que “a consciência metalinguística surge como um nível mais elaborado da construção cognitiva relativamente à consciência linguística” (Barbeiro, 2008, p. 23).

Deste modo, com base na fundamentação de Barbeiro (2008) concebemos um quadro que nos permite melhor compreender os dois domínios supracitados.



**Quadro I** – Consciência linguística e consciência metalinguística

Baseado em Barbeiro, 2003, pág. 23

Apesar de serem considerados domínios distintos, Barbeiro (2008), baseado no pensamento de Berthoud-Papandropoulou, defende a possibilidade de haver um *continuum* que ligue a capacidade do saber-fazer linguístico, manifestado pela consciência linguística, ao carácter reflexivo e explícito da língua característico da consciência metalinguística. A sua argumentação esclarece a existência de atividades intermédias entre a reflexão e o uso, tais como a atividade de citar e o uso da mentira, por exemplo, que ao constituir um uso da linguagem, acarretam um trabalho sobre os enunciados (Barbeiro, 2008).

Para além disto, o mesmo autor perspetiva o desenvolvimento da competência metalinguística “*como uma reconstrução cada vez mais reflexiva dos enunciados enquanto objetos de conhecimento, ao longo do desenvolvimento da criança*” (Barbeiro, 2008, p. 25).

Nos inícios dos anos 80 percebeu-se a grande importância do desenvolvimento da consciência linguística tanto na aprendizagem de uma língua, como para uma ligação mais estreita entre a LM e a LE. Pois, como referem Ançã & Alegre (2003), o movimento *Language Awareness* emergiu da necessidade de combater a iliteracia e os resultados negativos em LM e LE de alunos do ensino primário e secundário em determinadas escolas britânicas (Ançã & Alegre, 2003). Em 1994 foi fundada a *Association Language Awareness* (ALA) com o objetivo de divulgar e apoiar iniciativas de sensibilização para a língua e sobretudo fomentar a investigação sobre a consciência linguística. De acordo com a Associação “*Language Awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes awareness of power and control through language, and the intricate relationships between language and culture*” (ALA, 2014).

Uma vez sentida a urgência em clarificar a sua designação, várias outras interpretações foram sendo descortinadas ao longo dos anos 90. No entanto, considerámos pertinente enfatizar o conceito holístico da *Language Awareness* proposto por James & Garrett (1991) e sustentado por diversos autores: i) o *domínio afetivo*, relacionado com a sensibilização e o desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas; ii) o *domínio social*, que corresponde ao uso das línguas como instrumento de socialização; iii) o *domínio do “poder”*, que se prende com a manipulação (política ou de outro género) do discurso e o controlo que o indivíduo pode exercer sobre a língua e sobre a sua aprendizagem; iv) o *domínio da “realização”*, que questiona a influência que a consciência acerca da língua exerce na sua utilização prática; v) e, por último, o *domínio cognitivo*, que implica a reflexão sobre a língua, que vai para além do estudo das formas e das regras (Ançã & Alegre, 2003; James & Garrett, 1991; Zhang & Hung, 2014).

Deste modo, aponta-se para a premissa do papel destas dimensões do ensino na explicitação de conhecimentos e capacidades, que os alunos já possuem de forma implícita e no envolvimento direto e ativo dos mesmos em todo o processo (Ançã &



Alegre, 2003) uma vez que, tal processo “*evolui a partir de uma sensibilidade inicial baseada sobretudo no conhecimento do mundo que o sujeito possui até se manifestar através de avaliações que envolvam metalinguagem*” (Flores, 2000, p. 524).

Dado que a criança manifesta consciência linguística desde a aquisição da sua primeira língua (Ançã & Alegre, 2003), consideramos que de uma forma gradual ela será capaz de avaliar, tanto os seus próprios usos linguísticos, como os dos outros e monitorizar inadequações formais presentes em situações comunicativas (Flores, 2000). Também, acreditámos que a reflexão sobre a língua (materna e/ou estrangeira) pode conduzir o aluno ao melhoramento da expressão oral e escrita, bem como à tomada de decisões, por exemplo, de reformulação e planificação de um texto, fundamentadas no conhecimento do mesmo sobre a língua, as suas unidades, estruturas e utilização com determinada função e no modo como esse conhecimento se relaciona com outros aspetos (Barbeiro, 2008).

Para tal, é necessário que o educador/professor esteja sensibilizado para as potencialidades do desenvolvimento da consciência (meta)linguística e incremente situações pedagógicas que a promovam, uma vez que, “*la prise de conscience métalinguistique n’est pas opérée automatiquement*” (Gombert, 1996, p. 6) e como em qualquer outra aprendizagem, esta passa igualmente por diversas fases durante o seu processo de desenvolvimento. O desenvolvimento metalinguístico na aquisição de uma língua processa-se em quatro fases sucessivas. A primeira refere-se à aquisição das primeiras habilidades linguísticas, seguindo-se a aquisição das habilidades epilinguísticas<sup>5</sup>. Na terceira fase surge a aquisição do domínio metalinguístico e por último, a quarta fase, passa pela automatização dos comportamentos metalinguísticos (idem).

Importa ainda referir que o *Programa de Português do Ensino Básico (2009)* realça a importância da reflexão sobre a língua nas atividades que contemplam os domínios do modo oral e do modo escrito e em trabalho oficial. Pretendendo, deste modo, desenvolver a consciência sobre a língua, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua (Reis *et al*, 2009). Segundo o mesmo documento, o trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da

---

<sup>5</sup> O autor utiliza o termo “epilinguístico” para referir as “atividades linguísticas inconscientes” (Gombert, 1990, p. 117)

língua atua de forma a cumprir três objetivos que passam pela “*comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua*”, “*sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem*” e a “*mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos*” (Reis *et al.*, 2009, p. 72).

Para levar a cabo tais objetivos apela-se ao trabalho do professor que deverá planificar as atividades, para que estas constituam momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua, fazendo com que o resultado desse trabalho se transforme numa ferramenta de apoio ao desenvolvimento das competências dos alunos (*idem*).

Por fim, salientamos que, a consciência metalinguística vai muito mais para além do resultado de um controlo deliberado e refletido sobre a consciência das realizações linguísticas face aos requisitos do sistema e da sua utilização em situação, uma vez que, enquanto conhecimento explícito das formas e funções da língua, possibilita a construção de um discurso sobre os traços formais da linguagem que é objeto de análise (Barbeiro, 2008).

## **Capítulo IV – Enquadramento Metodológico**

*“A investigação, tal como a diplomacia,  
é a arte do possível”.*

W. Q. Patton

## 4.1. Introdução ao capítulo

Neste capítulo, faremos uma abordagem à metodologia de investigação em educação, incidindo, particularmente, no Estudo de Caso (EC) qualitativo. Importa, também, referir que o tipo de investigação adotado é de teor descritivo, uma vez que, segundo Gagné *et al* (1989), os dados de uma investigação descritiva são colhidos através de técnicas de questionamento, mais especificamente, a entrevista, ou mediante observação da situação real. Seguidamente iremos proceder à descrição dos participantes no estudo, apresentaremos as estratégias utilizadas na recolha de dados e que foram postas em prática no processo de investigação, nomeadamente, através da Biografia Linguística (BL) e do inquérito por entrevista semiestruturada e por fim delinearemos um quadro com a descrição das categorias e subcategorias de análise das entrevistas.

A nossa grande finalidade com este estudo é a de compreender de que forma é que através das representações dos alunos sobre as suas dificuldades linguísticas e a consciência sobre essas mesmas dificuldades poderá ser potenciada a capacidade de estes aprenderem mais e melhor a língua para conseguir um melhor desempenho na LP. E assim, desta forma alcançarem o tão desejado sucesso escolar, bem como uma melhor integração na escola e sociedade. Neste sentido, focamo-nos no caso específico de três alunas oriundas de diferentes países, Brasil, China e Moldávia.

O desenho metodológico que estruturámos para conseguir defender o propósito supracitado, inicia-se com um primeiro momento composto pela escrita da BL, realizada em meados de maio de 2013. Tal material, para além de nos fornecer dados relativos á bagagem linguística das alunas, permite-nos apurar algumas das dificuldades ao nível da escrita da LP, para assim podermos construir uma grelha de análise do erro de forma a identificarmos os problemas linguísticos de cada aluna.

Após a concretização da primeira etapa, estruturaram-se três guiões distintos e adaptados a cada caso, que serviram de orientação para a implementação das entrevistas individuais, realizadas em julho de 2013.

O objetivo das entrevistas centrou-se, essencialmente, na recolha das representações sobre as dificuldades linguísticas na aprendizagem da LP das alunas

estrangeiras. Seguidamente foram criadas categorias de análise para o estudo dessas mesmas representações obtidas através da entrevista. Desta forma, pretendemos dar resposta às questões que instigaram esta investigação. De entre as várias questões formuladas, incidimos, igualmente, nas questões relacionadas com as representações sobre as dificuldades de integração na escola e na sociedade, por exemplo, de que forma é que as dificuldades na aprendizagem da LP influenciaram a integração das alunas no ambiente escolar e social.

Para além disto, com a entrevista, tivemos uma especial preocupação em tentar perceber o contexto socio-económico e cultural das famílias de cada aluna, no sentido de compreender os estímulos recebidos em casa, que muito contribuem para a adaptação à nova realidade social.

A implementação dos instrumentos de recolha de dados, guião da entrevista e BL, foram introduzidos após uma fase preliminar de observação, exploração e contacto prévio com os intervenientes deste estudo. Importa com isto dizer que de acordo com Werner & Schoepfle (1987), *“a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista e que é ela que permite recolher os dados de base daquilo que se tornará a etnografia do meio”* (Hébert et al, 1990, p.160). Deste modo, o facto de as alunas pertencerem à turma na qual realizámos o nosso estágio pedagógico permitiu-nos adquirir um conhecimento mais detalhado sobre as suas características psicológicas, culturais e sociais das mesmas, bem como a observação das suas interações entre o professor e os colegas de turma e a participação no contexto formal da aula.

## **4.2. Metodologia adotada: Estudo de Caso**

Sendo o objetivo deste estudo identificar, compreender e explicar as representações, de cada uma das alunas, sobre as suas dificuldades ao nível das diferentes competências linguísticas no processo de aprendizagem da LP, consideramos que a abordagem metodológica que melhor se enquadra neste tipo de investigação é o de EC, uma vez que, *“elle consiste à observer un objet social bien circonscrit (un individu, un groupe et une situation) en tentant de l’analyser en profondeur”* (Gagné et al., 1989, p. 42). Dado que, *“um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como, (...) uma pessoa, ou uma unidade social”* (Ponte,

1994, p. 2), podemos inferir que o nosso estudo foca-se, particularmente, no “caso” de três alunas estrangeiras, de origens brasileira, chinesa e moldava.

Acrescenta-se ainda que o EC é uma investigação empírica (Yin, 2010) que se baseia “*fortemente em trabalho de campo ou em análise documental*” (Ponte, 2006, p. 3) e que tenta extrair o máximo de conteúdo de múltiplas fontes, tais como entrevistas, observações, documentos e artefactos (idem). Para além disso, trata de investigar de forma intensiva e detalhada um fenómeno contemporâneo, ou entidade bem definida: o “caso”, dentro do seu contexto da vida real (Yin, 2010; Coutinho & Chaves, 2002). Nesta lógica, usamos, este método de investigação, com o propósito de entender o referido fenómeno em profundidade englobando importantes condições contextuais (Yin, 2010).

Assim sendo, através do estudo específico de cada caso, pretendemos compreender o fenómeno de tal modo que possa provocar novas reflexões credíveis e iluminativas que contribuam para o desenvolvimento da investigação em educação, uma vez que “*casos que, (...) não evocam novas reflexões são casos fundamentalmente mal conseguidos*” (Ponte, 2006, p. 14).

Importa também referir que o EC tem um forte cariz descritivo e por isso, leva a que muitos tendam em associá-lo à investigação qualitativa (Coutinho & Chaves, 2002). De acordo com alguns autores, “*o estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*” (Lüdke & André, 1986, p. 18) e pode também ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar (Yin, 1994, citado por Coutinho & Chaves, 2002, p. 225).

Esta observação detalhada de um contexto ou individuo permite ao investigador qualitativo explorar, tomar decisões, desenvolver novos planos e aprofundar os seus conhecimentos relativos ao tema, à medida que vai conhecendo melhor o seu estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Com tanta variedade de casos, sentimos necessidade de definir o tipo de caso em estudo. Neste sentido, apoiados na tipologia defendida por Stake (1995), estamos perante um “*estudo de caso instrumental*”, ou seja, “*quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar*

*conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s)”* (Coutinho & Chaves, 2002, p. 226).

Deste modo, consideramos que o nosso EC pressupõe o conhecimento profundo do seu “como” e os dos seus “porquês” provando a sua própria unidade e identidade, conferindo à investigação um carácter particularista, a qual se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em vários aspetos e, simultaneamente, procura descobrir o que há de mais essencial e característico para a compreensão global do fenómeno de interesse (Ponte, 2006, p. 1). E, dado que a nossa investigação consiste em compreender o porquê da importância das representações sobre as dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros na aprendizagem da língua consideramos que este método revela-se mais uma vez adequado.

Essencialmente, procuramos obter um profundo alcance analítico sobre uma determinada situação, onde através da interrogação e confronto dela mesma com outras situações anteriormente conhecidas e teorias já existentes, consigamos ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação (Ponte, 2006).

No que concerne à constituição da amostra, ou seleção do “caso”, podemos inferir que se trata de uma amostra de “*casos típicos ou especiais*” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 229), uma vez que o número de participantes é consideravelmente reduzido, circunscrevendo-se a três “casos”. Tal acontece pelo facto de os elementos que constituem esta amostra possuírem características particulares, tal como serem alunos estrangeiros numa turma de alunos portugueses. Assim sendo, concordamos que amostra para um EC é a sua essência metodológica (Bravo, 1998, citado por Coutinho & Chaves, 2002).

### **4.3. Caracterização do público-alvo**

As três aprendentes, que integram o presente estudo, frequentam uma turma de 5.º ano da Escola A do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao distrito de Aveiro. Todas elas concretizaram os quatro anos do ensino básico em Portugal. Assim sendo, as alunas são a Mo (11 anos) da China, a Alla (11 anos) da Moldávia e a Darleila (11 anos) do Brasil. Note-se que optámos por atribuir nomes fictícios às alunas para preservar as suas identidades.

A eleição destas alunas prende-se com o facto de estas serem estrangeiras, o que serve os propósitos do tema do trabalho, e por serem as únicas alunas, que reuniam as desejadas condições, no conjunto de turmas que nos foi disponibilizado na concretização da prática pedagógica no referente ano letivo de 2012/2013.

Deste modo, gostaríamos de deixar o nosso especial agradecimento tanto à Escola, que nos disponibilizou as instalações para a realização das entrevistas, como às próprias alunas, seus Encarregados de Educação e diretora de turma, que disponibilizaram parte do seu tempo para o respetivo contacto.

Uma vez que será realizada uma análise detalhada às biografias linguísticas individuais, destacamos a caracterização da nossa amostra no ponto 5.2. *Análise da Biografia Linguística*, a partir das informações facultadas pelas alunas.

### 4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Considerando que o modelo de EC é *“flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito de situações em análise viabilizando o seu conhecimento e caracterização”* (Pardal & Correia, 1995, p. 23).

Desta forma, a técnica de análise posta em prática neste estudo consiste na análise de conteúdo por meio do inquérito por entrevista. Para tal, necessitámos de uma panóplia de instrumentos que nos foram úteis na captura desses mesmos dados, tais como a BL, o guião semiestruturado da entrevista, o respetivo gravador e a grelha de validação de competências que serviu posteriormente, para a construção do referido guião.

#### 4.4.1. Biografia linguística

Tal como referimos, anteriormente, a BL foi um dos instrumentos utilizados na coleta dos dados para este estudo. A sua importância prende-se com o facto de este se tratar de um espaço de reflexão construtiva que permite revelar uma história ou um percurso de vida e sobretudo as representações relativamente às línguas, bem como as suas funções e estatutos na vida dos sujeitos (Andrade, 2002). Segundo a mesma autora, a BL pode levar o aluno a consciencializar-se dos contactos linguísticos e culturais que *“desenvolve com as línguas, culturas e situações de comunicação ao nível das atitudes,*



*estratégias de tratamento da linguagem verbal e comportamentos linguístico-comunicativos*” (Andrade, 2002).

Com a BL (Anexo 1) aspirámos, principalmente, captar o repertório linguístico dos intervenientes, com a finalidade de perceber até que ponto a convivência com diferentes línguas e culturas era uma realidade próxima. Assim sendo, de uma forma não muito exaustiva, focamos os seguintes aspetos, em três partes distintas:

- i. Relação com as línguas: nacionalidade; naturalidade; primeira língua; língua(s) que utiliza; língua(s) que fala em casa; língua(s) aprendidas na escola; língua(s) que não fala mas que percebe; língua(s) que não fala, mas que reconhece através discurso oral; língua(s) que não fala, mas que reconhece através da escrita; a língua que considera sua e porquê; se gostaria de aprender outras línguas e porquê; e qual as representações sobre a LP.
- ii. Tomada de consciência de si próprio, “Quem sou eu?”, onde num pequeno texto incentivamos as alunas a refletirem sobre as suas origens, a sua família, os seus gostos pessoais relativamente à cidade de acolhimento e à respetiva escola e a notar algumas diferenças e semelhanças entre as duas escolas, do seu país de origem e a portuguesa.
- iii. Tomada de consciência sobre a sua bagagem linguística, “Línguas com que cresci”, em que as alunas escrevem acerca da(s) língua(s) que falam na família, os idiomas que elegem para comunicar com os amigos, dentro e fora da escola.

Deste modo, pensamos que a tomada de consciência e reflexão sobre os conhecimentos linguísticos dos sujeitos, ao nível de episódios representativos de contacto com outras línguas, constitui um princípio fundamental para a aceitação e valorização da diversidade linguística e cultural. Para além disto, defendemos, também, que é um fator determinante na construção de novas representações que inspiram a conquista da autoconfiança como motivação para aprender mais e melhor a língua, isto porque, *“a imagem que os sujeitos em formação são capazes de (re)construir de si próprios como falantes, como aprendentes (...) numa compreensão de qualidades que julgam possuir, incluindo a capacidade para mudar”* (Andrade et al., 2007, p. 38).

Por outro lado, a LM “*funcionará sempre como uma espécie de crivo para as outras línguas e culturas a aprender*” (Ançã, 2005, p. 39), por isso, a BL do aprendente surge como uma necessidade de rentabilizar o seu repertório na aprendizagem da LP, bem como de outras línguas (idem).

### 4.4.2. Entrevista

No sentido de apurar as representações sobre as dificuldades linguísticas dos sujeitos em estudo e de conhecer as suas histórias linguísticas, elaborámos três guiões de entrevista semiestruturados e individuais, uma vez que, “*a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano*” (Aires, 2001, p. 27).

Para tal, citamos Ketele & Roegiers (1999) que definem o termo “entrevista” como método ao serviço de um processo de recolha de informação.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele & Roegiers, 1999, p. 22).

Deste modo, existem dados e determinadas informações que de outro modo, como através da observação e da análise documental, não seriam possíveis de serem conseguidos senão a partir da entrevista, pois, segundo Haguette (1997), a entrevista é “*um processo de integração social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado*” (Haguette, 1997, p. 86). Tais informações referentes aos valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados fazem parte de uma coleta de dados subjetivos, que apenas e só podem ser obtidos através da entrevista. Em oposição, os dados objetivos podem ser colhidos através de fontes secundárias, tais como questionários, testes, entre outros.

De acordo com Aires (2001) existem três tipos de entrevistas que se distinguem pelas suas características básicas. Assim sendo, podemos diferenciar consoante o número de sujeitos entrevistados, uma ou mais pessoas, o espectro de temas, podendo ser biográficas quando abrangem muitos temas ou monotemáticas quando incidem num

só tema, e de acordo com o grau pré-determinação ou de estruturação das perguntas – “*entrevista em profundidade ou não-diretiva, entrevista focada e entrevista estruturada ou estandardizada*” (Colás, 1992, citado por Aires 2001, p. 28). Na entrevista não-diretiva ou em profundidade não existe uma formulação prévia das temáticas e por isso trata-se de uma modalidade de entrevista flexível, dinâmica e não-estruturada. No que toca à entrevista focada, esta pressupõe um guião com a explicitação de alguns temas antecipadamente pensados e para serem abordados durante a entrevista. E na entrevista estruturada ou estandardizada as questões são cuidadosamente redigidas e organizadas o que permitem obter dados mais sistemáticos e conclusões mais gerais.

A entrevista estruturada tem por base o estabelecimento de questões previamente estruturadas e um conjunto limitado de categorias de resposta. As entrevistas não-estruturadas, devido à sua natureza qualitativa, desenvolvem-se conforme os objetivos estabelecidos, em que as questões surgem a partir da interação entre os dois agentes, o entrevistador e o entrevistado. O objetivo deste tipo de entrevista prende-se com o carácter qualitativo do estudo, uma vez que, a intenção do investigador consiste em aprofundar a informação sobre acontecimentos, dinâmicas e conceções detetadas, ou não, durante a observação (Aires, 2001).

A partir da conceptualização apresentada, podemos inferir que o tipo de entrevista que melhor se enquadra no nosso caso é a entrevista não-diretiva, isto porque, partimos da necessidade de conhecer o sentido que os alunos atribuem aos seus atos. Para além disso, a entrevista em profundidade constitui uma técnica útil para a obtenção de informações de carácter pragmático, ou seja, para saber como os sujeitos atuam e reconstroem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais (Aires, 2001).

No entanto, consideramos também que, em parte, houve uma preocupação em formular um guião com algumas questões e orientações, bem como com as temáticas que pretendíamos abordar.

Deste modo, a entrevista permite combinar perguntas abertas e fechadas, em que os sujeitos têm possibilidade de desenvolver o tema proposto e o entrevistador permite que se desenvolvam essas mesmas questões, que são previamente pensadas, num contexto algo semelhante ao de uma conversa informal. Para além disso, o entrevistador

tem a função de dirigir a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para clarificar questões que não foram bem compreendidas pelo entrevistado. Este tipo de entrevista é vantajoso, no sentido em que não só permite delimitar o volume da informação, como também, viabiliza um direcionamento maior para o tema, com a finalidade de alcançar os objetivos (Boni & Quaresma, 2005).

Relativamente à preparação da entrevista, esta consiste numa etapa fundamental da investigação, que requer tempo e exige certos cuidados que podem determinar o sucesso da mesma. Nesta perspetiva, Lakatos & Marconi (2001) afirmam que o objetivo a ser alcançado deve estar presente logo no momento de planeamento da entrevista; quanto à escolha do entrevistado, este deve ser alguém que esteja familiarizado com o tema; o momento da entrevista deve ser oportuno para ambos os agentes e marcado com tempo de antecedência; o entrevistador deve proporcionar condições favoráveis ao entrevistado facultando-lhe um voto de confidencialidade relativamente à sua identidade; por fim, a preparação específica que compreende a construção de um roteiro ou guião focando as questões importantes.

No que diz respeito à preparação da nossa entrevista, elaborámos um pedido de autorização para os encarregados de educação dos alunos que contemplava as seguintes informações: apresentação do investigador; propósito da intervenção; data, hora e local da entrevista. Para além disso, já havíamos alertado as alunas, aquando a realização das BL's, para o objetivo da entrevista e o tempo de duração da mesma. Também, explicitámos os motivos de as havermos escolhido para terem sido entrevistadas, mostrando-lhes o valor acrescentado que as suas respostas poderiam trazer à investigação. Apesar de o objetivo e do tema serem os mesmos para as três entrevistas, procurámos adaptar o guião da entrevista de forma a atender às características específicas de cada aluna.

No momento da entrevista, foi importante escolher um conjunto de questões iniciais que colocassem as alunas no tema da conversa e, principalmente, que as ajudassem a desinibir e a ganhar confiança, aquecendo, desta forma, o ambiente relacional. Assim sendo, optámos por fazer questões que incidissem sobre os aspetos que retratassem a situação atual das alunas, tais como, a idade, naturalidade, composição do agregado familiar/habilitações literárias e profissão dos pais. Posteriormente, seleccionámos um conjunto de perguntas que remetessem para as

memórias de infância vividas no país de origem, em que as alunas falaram sobre a escola, os amigos, as diferenças em relação à escola do país de origem em relação ao país de acolhimento, o contacto com as línguas e diferentes culturas e alguns aspetos da integração. De seguida introduzimos as representações sobre as suas dificuldades linguísticas e de que forma é que cada aluna combatia essas mesmas dificuldades. Por fim focámos a importância de ter consciência sobre as dificuldades linguísticas.

Torna-se importante referir que cada entrevista demorou cerca de 1h (uma hora) e apenas houve uma pausa feita na entrevista da Mo devido à ocorrência de uma falha no gravador, que consistiu num dos instrumentos de registo utilizados. Cada entrevista foi realizada individualmente numa sala de estudo que a escola nos disponibilizou. Convém ainda acrescentar que, no decorrer das entrevistas, tentámos respeitar os silêncios, que por vezes ocorreram durante o discurso das entrevistadas, pois sabemos que estes momentos são cruciais para se refletir sobre o que se irá dizer e como se irá expressar. Para além de tudo isto, notámos que as alunas de uma forma geral fizeram um esforço por responder a todas as questões e desenvolver um pouco mais o tema, contudo, com níveis de confiança distintos. Verificámos que a Mo (chinesa) apresentou uma postura bastante retraída e inibida ao longo de toda a entrevista, que nos foi transmitida pelo volume da sua voz, que quase sussurrava, e pela brevidade das suas respostas. Quanto à Alla (moldava), notou-se, desde início, uma predisposição diferente e um grau de abertura maior. Esta aluna mostrava mais confiança em si mesma, não tendo quaisquer complexos em relação ao facto de poder cometer erros no seu discurso, pois quando isso acontecia deixava transparecer um ligeiro desconforto mas encarado com naturalidade. No que toca à Darleila (brasileira), reparámos que inicialmente assumiu uma postura de contra-ataque mostrando pouca receptividade, mas após a primeira meia hora mudou para um ar mais descontraído e confiante. No entanto apresentou dificuldades no desenvolvimento do seu discurso dando respostas curtas de sim e não. Pensámos que tal alteração comportamental deveu-se ao facto de a aluna ser falante da variante do português do Brasil.

Em jeito de conclusão, considerámos que a entrevista, aliada à BL, constituiu uma técnica pertinente no nosso estudo, pois permitiu-nos confrontar a nossa percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimiram (Andrade *et al*, 2007). Em contrapartida, pensamos que o tempo de

entrevista não foi suficiente para explorar as questões mais focadas nas representações das alunas sobre as suas dificuldades linguísticas.

#### 4.5. Metodologia de tratamento de dados: Análise de Conteúdo

Na presente investigação recorreremos à análise de conteúdo como uma técnica para análise dos dados, obtidos através das entrevistas, isto porque entendemos com Bardin (2009) que a análise de conteúdo consiste num *“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”* (Bardin, 1997, p. 71).

Neste sentido, este método aparece-nos como uma ferramenta não só para a construção de significado que os sujeitos/entrevistados exteriorizam no discurso, tal como para a validação dos resultados pretendidos.

Segundo a autora supracitada, a organização da análise, proposta neste método, desenvolve-se em três fases fundamentais: a) a **pré-análise**, que corresponde à fase de organização do material e tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Esta fase integra três importantes missões: a escolha os documentos que vão ser submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final; b) a **exploração do material**, que constitui a etapa de administração sistemática das decisões tomadas, isto é o aprofundamento do material reunido no *corpus* da pesquisa orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico; c) e o **tratamento dos dados obtidos e interpretação**, onde o investigador trata os dados de maneira a serem significativos e válidos para poder inferir sobre os mesmos e interpretá-los com base nos objetivos previstos (Bardin, 2009). Deste modo, tal técnica propõe analisar o que é explícito no texto, com o intuito de obter indicadores que nos permitam fazer inferências.

Após a seleção do material de análise, procedemos à organização dos dados recolhidos em categorias de análise. No nosso entendimento este processo de categorização permite-nos obter uma análise mais profunda com base em critérios

discutidos e incorporados. Para Laville & Dionne (1999) “*trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios gerais de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma*” (Siva et al, 2004, p. 76). Segundo Bardin (1977), as categorias constituem “*rúbricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupando esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos*” (Bardin, 1977, p. 117), sendo o objetivo da categorização a “*apresentação simplificada dos dados brutos*” (idem, p. 119).

Por sua vez, o processo de criação de categorias exige alguma complexidade, na medida em que as categorias devem ser concebidas segundo determinadas características, tais como: a “*exclusão mútua*”, que impede que cada elemento possa integrar em duas categorias distintas; a *homogeneidade*, que dita a unicidade do princípio de classificação que governa cada categoria; a “*pertinência*”, que diz respeito ao enquadramento da categoria à pertinência do estudo; a “*objetividade e a fidelidade*”, isto é, as categorias devem ser claramente definidas e cada novo elemento deve seguir ordens de precisão na entrada, para além disso, as categorias devem manter uma linha de coerência ao longo do trabalho; e por último a *produtividade*, devendo as categorias ser férteis ao nível das inferências, de novas hipóteses e dados exatos. (Bardin, 1977, pp. 120-121).

Com base nos pressupostos anteriormente estabelecidos, definimos um conjunto de três categorias de análise:

- C.1 Aprendizagem formal das línguas;
- C.2 Relação com Língua Materna e Língua Portuguesa;
- C.3 Língua Portuguesa.

A elaboração destas categorias partiu da necessidade em estabelecer uma relação entre a importância das representações no âmbito da Didática do PLN e a consciência linguística, tendo por base a aprendizagem do português L2. Assim, através das categorias propostas, procurámos evidenciar algumas expectativas, perceções e representações das alunas face à LP, de modo a analisar a consciência (meta)linguística e o conhecimento (auto)biográfico sobre si próprio.

Entrevista	
Categorias	Subcategorias
C.1 Aprendizagem formal das línguas	C.1.1 Em Portugal
	C.1.2 No país de origem
C.2 Relação com Língua Materna e Língua Portuguesa	C.2.1 Domínio afetivo
	C.2.2 Domínio linguístico e de aprendizagem
C.3 Língua Portuguesa	C.3.1 Representações sobre a LP
	C.3.2 Representações sobre as suas competências linguísticas
	C.3.3 Representações sobre as competências sociolinguísticas
	C.3.4 Consciência sobre a LP e sobre a sua aprendizagem

**Quadro II** - Categorias de análise

Para cada uma das categorias enunciadas, expomos as respetivas subcategorias, bem como uma descrição dos conteúdos envolvidos em cada uma das subcategorias de análise, como se apresenta no quadro que se segue.



<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
C.1.1 Em Portugal	Unidades de registo que apontam para as representações sobre a aprendizagem da LP e de outras línguas, em contexto formal, no país de acolhimento.
C.1.2 No país de origem	Unidades de registo que apontam para as representações sobre a aprendizagem, em contexto formal, da LM e de outras línguas no país de origem.
C.2.1 Domínio afetivo	Unidades de registo que evidenciam o gosto pessoal pela língua de acolhimento e LM, comparando pontos comuns e divergentes entre as duas línguas.
C.2.2 Domínio linguístico e de aprendizagem	Unidades de registo que remetem para situações de aprendizagem informal das línguas, materna e segunda; experiências ao nível da interação entre as duas línguas; contextos e pessoas em que contacta utilizando os dois idiomas; situações relacionadas com a integração no país de acolhimento.
C.3.1 Representações sobre a Língua Portuguesa	Unidades de registo que revelam as representações sobre a LP como língua oficial do país de acolhimento.
C.3.2 Representações sobre as suas competências linguísticas	Unidades de registo que referenciem as representações sobre as dificuldades nas diferentes competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, ortográfica e pragmática).
C.3.3 Representações sobre as competências sociolinguísticas	Unidades de registo que remetem para as representações sobre as competências sociolinguísticas tais como: as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, e as diferenças de registo.
C.3.4 Consciência	Unidades de registo que remetem para as estratégias usadas na aprendizagem da LP e de combate às dificuldades: o

## Capítulo IV – Enquadramento Metodológico

sobre a Língua Portuguesa e a aprendizagem	recurso à leitura, à LM, à tradução, a outras línguas; materiais (dicionário, gramática, por exemplo); exercícios e atividades; e recursos tecnológicos ( <i>internet</i> ).
--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro III** - Descrição das Subcategorias

Na primeira categoria – *Aprendizagem formal das línguas* – estão inseridas duas subcategorias: *Em Portugal* e *No país de origem* como se pode observar pelo Quadro I. Na subcategoria *Em Portugal* pretendemos que as alunas reflitam sobre o ensino e sobre a aprendizagem formal da LP e de outras línguas estrangeiras, durante o percurso escolar no nosso país. O mesmo se aplica para a subcategoria *No país de origem* que inclui os registos referentes às representações das alunas sobre a aprendizagem em contexto formal da língua nativa e de outras línguas estrangeiras.

No que concerne à segunda categoria – *Relação com Língua Materna e Língua Portuguesa* – podemos dizer que esta envolve todos os registos que patenteiem as representações das alunas sobre a relação com as duas línguas, numa perspetiva do domínio afetivo, uma vez que, segundo John Schumann (1997) “*a aquisição da língua materna e de uma segunda língua são processos fundamentalmente orientados pelas emoções e que a afetividade embasa a cognição humana*” (Aragão, s/d., p. 2656). Assim sendo, torna-se importante compreender até que ponto as alunas estão envolvidas emocionalmente com as línguas que dominam e de que forma a relação que estabelecem com a LM atua na aprendizagem da L2. Isto porque não podemos ignorar e subestimar a bagagem linguística que cada aluna trás em relação aos conhecimentos prévios e experiências anteriores, bem como o papel que a LM desempenha no processo de aquisição da L2 e a sua influência. Para além desta subcategoria incluimos também as representações relativas ao domínio linguístico e de aprendizagem das duas mencionadas com o intuito de apurar o nível de consciência linguística que cada aluna possui em cada uma das línguas.

Quanto à terceira categoria – *LP* – divide-se em quatro subcategorias: *Representações sobre a LP*; *Representações sobre as suas competências linguísticas*; *Representações sobre as competências sociolinguísticas*; e *Consciência sobre a LP e a aprendizagem*. A primeira está relacionada com as representações dos sujeitos face à LP, no que respeita à importância que a língua tem para cada aluna e as razões que lhe

atribuem tal prestígio. Para além disto, pretendemos analisar as dificuldades sentidas em relação à língua bem como as causas que apresentam para as mesmas. A segunda e a terceira subcategorias focam-se no conhecimento das alunas enquanto aprendentes, procurando-se perceber a consciência de cada uma sobre as suas dificuldades nas demais competências linguísticas e sociolinguísticas. E por fim, a quarta subcategoria remete para a importância da consciência que cada aluna tem sobre as suas próprias dificuldades, no sentido de compreender que estratégias de aprendizagem mobilizam para uma melhor performance na LP.

## **Capítulo V – Análise e Interpretação dos Resultados**

## 5.1. Introdução ao capítulo

No presente capítulo pretendemos dar resposta às grandes questões investigativas que estão na base deste estudo.

Primeiramente, de acordo com os dados obtidos através da BL apresentaremos um quadro síntese que salienta os aspetos que caracterizam o nosso público-alvo, de modo a conseguir uma análise mais completa e criteriosa. As características consistem: no sexo; na idade; no país de origem; na naturalidade; na nacionalidade; na composição do agregado familiar; nas línguas da família; nas línguas aprendidas em contexto formal; nas línguas de contacto (que não fala mas percebe/que não fala mas ouviu falar/que não fala mas já viu escrita); e no tempo de residência em Portugal.

A primeira questão a ser focada é *“Em que competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica) as alunas revelam ter mais dificuldade, tendo em conta as produções escritas?”* para a qual será realizada uma análise exaustiva dos textos biográficos das alunas, que, posteriormente, servirão de ponto de partida para construção de uma grelha de análise das competências linguísticas orientada segundo o QEER.

De seguida, tentaremos dar resposta às restantes questões investigativas que incidem nas representações sobre as dificuldades e consciência linguística: *“Que representações sobre as dificuldades linguísticas apresentam as três alunas estrangeiras?”*; *“Que estratégias as alunas dizem utilizar para ultrapassar tais dificuldades?”*; *“Qual é o grau de consciência que possui cada uma das alunas estrangeiras no que toca às dificuldades na aprendizagem da LP?”*, através de uma análise minuciosa às entrevistas realizadas a cada uma das alunas. Tal análise assume a forma de uma análise de conteúdo, uma vez que é feita a partir de categorias que foram previamente definidas e descritas, de modo a que se consiga retirar o máximo de informação com a devida pertinência e adequação este estudo.

E por último, serão elaboradas as conclusões tendo em consideração todo o processo anteriormente descrito.

## 5.2 Análise da biografia linguística

Tal como havíamos anteriormente referido, a BL constituiu um instrumento fundamental no nosso estudo. Isto porque permitiu-nos não só tomar conhecimento da diversidade linguística e cultural que integra cada elemento participante, como também apurar algumas das dificuldades ao nível das competências linguísticas demonstradas através dos textos escritos pelos sujeitos.

### 5.2.1. Caracterização do público-alvo

Para conhecermos o contexto de diversidade linguística da nossa amostra iniciámos um levantamento do repertório linguístico de cada aluna, tendo por base as línguas faladas, não faladas e de contacto descritas na BL. Assim sendo, para além da apresentação do público-alvo feita no capítulo antecedente, realizámos uma caracterização da amostra, tal como apresenta no Quadro IV.

<b>Público-alvo</b> <b>Caracterização</b>		<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>
Sexo		Feminino	Feminino	Feminino
Idade		11 anos	11 anos	10 anos
País de origem		Brasil	China	Moldávia
Nacionalidade		Brasileira	Chinesa	Moldava
Composição do agregado familiar		5 elementos (incluindo a aluna)	3 Elementos (incluindo a aluna)	2 Elementos (incluindo a aluna)
Profissão dos pais		Pai: Camionista Mãe: Esteticista	Pai: Cozinheiro Mãe: Lojista	Pai: Eng. Mecânico Mãe: Desempregada
Ano da chegada do aluno a Portugal		2009	2007	2006
Línguas da família		Português do Brasil	Chinês	Moldavo e Português
Línguas aprendidas		Português,	Português,	Português,

em contexto formal		Inglês	Inglês	Inglês, Espanhol
Línguas de contacto	Que não fala mas percebe	Nenhuma	Inglês	Russo, Espanhol, Francês
	Que não fala mas ouviu falar	Inglês, Francês, Italiano	Japonês (nos filmes)	Francês, Italiano, Inglês
	Que não fala mas já viu escrita	Nenhuma	Inglês	Inglês

**Quadro IV** - Caracterização do público-alvo

Após a observação do Quadro 3 pudemos verificar que o público-alvo é composto por elementos do sexo feminino com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Constatamos que o nível socioeconómico das alunas é médio baixo, pois também temos conhecimento que só o pai da aluna moldava possui um nível superior de habilitações literárias.

No que respeita à diversidade linguística dos sujeitos averiguamos que: i) as alunas dominam apenas duas línguas, a LM e a língua de acolhimento, com exceção da A1 que domina a LP variante do português do Brasil; ii) só uma aluna, a A3, aprendeu o espanhol em contexto formal para além do português e do inglês; iii) o leque de línguas de contacto das alunas é limitado, variando entre as línguas estrangeiras aprendidas na escola com exceção do japonês pela A1 e do russo e italiano pela A3.

De modo geral, podemos concluir que existe pouca diversidade de línguas entre a amostra seleccionada. No entanto, a A3 é a que mais contacto tem com outras línguas, por oposição às restantes duas.

### 5.2.2 Análise das dificuldades ao nível das competências linguísticas

Neste tópico daremos conta das dificuldades ao nível das competências comunicativas em língua, nomeadamente na componente linguística, que as alunas revelaram ter na escrita dos textos que compunham a BL. Esta componente relaciona-se

não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas sobretudo com a organização cognitiva, com o modo como estes conhecimentos são armazenados e com a sua acessibilidade (Conselho da Europa, 2001). Neste sentido, segundo o QECR a competência linguística “*inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações*” (Conselho da Europa, 2001, p. 34). De entre as demais competências linguísticas existentes optámos pelo conjunto daquelas que são possíveis de serem observadas e analisadas nos textos escritos. Assim sendo, apresentamos, de seguida, no Quadro IV alguns exemplos de erros cometidos pelas alunas (A1, A2, A3) na escrita das BL’s, e que revelam algumas das suas dificuldades ao nível das competências linguísticas.

Competências Linguísticas		Alunas		
		A1	A2	A3
Gramatical	Morfossintática		<p>» <b>Elementos gramaticais:</b></p> <p><b>Preposições</b> – ausência da preposição <i>de, da</i> em certos casos. (ex: <i>eu gosto a escola</i> por “eu gosto da escola”).</p> <p><b>Artigos indefinidos</b> – ausência da contração da preposição “em” com o artigo indefinido “uma” (ex: <i>no uma loja</i> por “numa loja”).</p>	



			<p><b>Concordância:</b></p> <p>» <b>Verbal</b> – adequação do sujeito à forma verbal (ex: <i>eu tem</i> por “eu tenho”; <i>Eu sou a Mo e vai de China</i> por “Eu ou a Mo e venho da China; <i>Eu gosta</i> por “eu gosto”; <i>As amigas ajudava muito</i> “as amigas ajudavam-me muito”).</p> <p><b>Verbos de movimento</b> – Particularidade vir e ir (ex: <i>Eu sou Mo e tem 11 ano e vai de China</i>).</p> <p>» <b>Nominal</b> – em género e número (ex: <i>As professores</i> por “Os professores”; <i>O diferenças</i> por “As diferenças”).</p>	
			<p>» <b>Construção frásica</b> (ex: <i>eu gosto de viver em Aveiro, porque são umas pessoas</i></p>	

			<i>simpáticas</i> por eu gosto de viver em Aveiro, porque as pessoas são simpáticas).	
Ortográfica		<p>» A forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas.</p> <p>» <b>Grafia</b> (ex: <i>protugues</i> por “português”, <i>inguês</i> por “inglês”, <i>neuma</i> por “nenhuma”, <i>siso</i> por “isso”, <i>proto</i> por “pronto” e <i>diferemça</i> por “diferença”)</p> <p>» <b>Acentuação</b> (ex: <i>fácil</i> por “fácil”, <i>familia</i> por “família”, <i>portugues</i> por “português”, <i>saimos</i> por “saímos”).</p>	<p>» A forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas.</p> <p>» <b>Grafia</b> (ex: <i>preseber</i> por “perceber”; <i>pogatino</i> por “bocadinho”).</p> <p>» <b>Acentuação</b> (ex: <i>chines</i> por “chinês”; <i>portugues</i> por “português”; <i>as</i> por “às”; <i>simpáticas</i> por “simpáticas”).</p> <p>» <b>Pontuação</b> – utiliza o ponto final corretamente e salvas exceções a vírgula.</p>	<p>» A forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas.</p> <p>» <b>Grafia</b> (ex: <i>vanho</i> por “venho”; <i>tanho</i> por “tenho”; <i>gostu</i> por “gosto”; <i>lida</i> por “linda”; <i>portuges</i> por “português”; <i>ligua</i> por “língua”; <i>fale-se</i> por “fala-se”).</p> <p>» <b>Acentuação em certos casos</b> (ex: <i>Moldavia</i> por “Moldávia”; <i>lâ</i> por “lá”; <i>avo</i> por “avó”; <i>mecanico</i> por</p>

		» <b>Pontuação</b> – ausência de sinais de pontuação, exceto o ponto final.		“mecânico”; <i>e</i> por “ <i>é</i> ”; <i>as</i> por “ <i>às</i> ”).  » <b>Pontuação</b> – utiliza apenas o ponto final.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Quadro V** – Grelha de análise das competências linguísticas

No que refere à dimensão escrita podemos observar, através da análise do quadro, que as dificuldades das alunas incidem com maior frequência ao nível das competências gramatical e ortográfica. Tal acontecimento pode ser consequência do facto de as produções textuais apresentarem um número reduzido de palavras, o que dificulta uma análise parcial do fenómeno em estudo.

Também podemos constatar que destas duas competências apontadas, somente a ortográfica é contemplada pelas três alunas, uma vez que ao nível da competência gramatical apenas a A2 demonstra ter dificuldades.

Aprofundando a análise aos erros cometidos pelas alunas nas suas produções escritas podemos referir que:

- A A1, que tem a variante do português do Brasil como LM, revela bastantes dificuldades na ortografia, nomeadamente no uso de maiúsculas em nomes próprios, na grafia, na acentuação e a pontuação. Na nossa perspetiva, os erros cometidos têm origem na falta de concentração com que a aluna se propõe no desempenho da tarefa de escrita, isto porque foi possível observar a repetição da mesma palavra escrita de forma correta e incorreta.
- A A2 é o caso que apresenta mais dificuldades sobretudo ao nível gramatical e ortográfico. Assim sendo nota-se que a aluna coloca o artigo definido em vez da preposição, bem como não realiza a contração da preposição. Quanto à flexão verbal revela dificuldades na concordância quanto ao tempo, forma e á pessoa, assim como na especificidade dos

verbos de movimento (caso do *ir* e *vir*). Segundo um estudo realizado com alunos chineses, Weiying (2012) refere que os verbos chineses são invariáveis, daí ser recorrente os alunos chineses cometerem erros com as conjugações, trocando as formas de pessoas gramaticais diferentes, ignorando a diferença entre os tempos e modos e confundindo as conjugações de verbos semelhantes. Quanto aos erros ortográficos, a aluna não utiliza maiúscula para distinguir os nomes próprios, comete incoerências na grafia, na acentuação e na pontuação.

- A A3 apresenta dificuldades ao nível da competência ortográfica sendo que os erros cometidos na grafia provêm da oralidade particularmente quanto aos casos “vanho” e “tanho”, pois a aluna refere escrever tal como ouve. Também revela algumas falhas ao nível da acentuação das palavras e no que toca à pontuação, faz uso apenas do ponto final.

### 5.3. Análise das categorias

Neste tópico pretendemos analisar as representações sobre as dificuldades que cada aluna estrangeira revela ter nas entrevistas individuais visando as categorias e subcategorias estruturadas.

#### 5.3.1. Aprendizagem Formal das Línguas

Iniciamos pela Categoria 1 – *Aprendizagem Formal das Línguas* que integra duas subcategorias: *Em Portugal* e *No país de origem*.

Na subcategoria *Em Portugal*, relativamente às representações sobre a aprendizagem da LP e de outras LE's na escola, tentámos averiguar de que forma as alunas se posicionam perante a aprendizagem formal das línguas no nosso país.

Questionou-se sobre o processo de aprendizagem da LP em contexto sala de aula, ao qual a aluna chinesa (A1) afirma: “*aprendo os verbos, a gramática, a escrever textos e mais coisas*” e comparativamente à aprendizagem do inglês, LE que integra uma disciplina obrigatória, diz que: “*o inglês é uma língua nova e o português para mim é mais fácil porque eu sei falar*”. Apesar de ter lacunas, embora a diferentes níveis, em ambas as línguas revela que se utilizasse o inglês frequentemente fora do contexto

sala de aula, por exemplo no recreio, possivelmente teria um maior sucesso no domínio da língua: *“porque falava mais inglês e aprendia melhor”*.

Quanto à A2 explica que a aprendizagem do português como L2 difere da aprendizagem do inglês como LE, porque apenas contacta com esta dentro do período letivo: *“o português fala mais e o inglês só aprendo nas aulas”*.

No caso da A3 refere que teve contacto com o russo em casa e desde o 1.º CEB aprende inglês em contexto formal: *“o russo aprendi a falar algumas palavras com a minha avó e o inglês aprendo na escola”*. Uma vez que teve a experiência de contactar com uma língua através de um familiar, compara as diferentes situações de aprendizagem em contexto formal e em contexto informal, realçando: *“é diferente, acho que na escola aprendemos melhor a gramática e em casa aprendo melhor as palavras”*. No que toca à aprendizagem de uma LE refere que: *“não sei falar (o inglês) como o português mas tirei boa nota”* e justifica: *“porque o português para além de ter uma disciplina na escola em que aprendo a gramática falo todos os dias com as pessoas e em todo o lado e o inglês só ouço nas aulas e nos filmes, mas não falo”*.

Após a análise dos excertos que revelam um pouco das representações das alunas sobre a aprendizagem de uma língua em contexto formal, conseguimos depreender que todas possuem a mesma conceção do ensino formal, ou seja, a aprendizagem dos aspetos formais da língua, dando o exemplo da gramática.

Na subcategoria *No país de origem*, relativamente às representações sobre a aprendizagem em contexto formal da LM e de outras LE's, questionámos as alunas no sentido de perceber a relação que mantêm com a sua L1 e de que forma aprenderam outras línguas estrangeiras no seu país de origem.

Desta forma a A1 refere que na escola brasileira apenas tinha a disciplina de Língua Portuguesa e não aprendeu nem contactou com nenhuma LE. Quanto à variante portuguesa do Brasil diz utilizar apenas em casa quando comunica com os seus familiares. Na escola pronuncia o português europeu em qualquer situação de comunicação oral.

A aluna chinesa declara ter aprendido apenas uma língua no seu país de origem: *“na china?! É só uma língua lá, eu aprendi só uma língua (...) o chinês”*. Admite não

ter aprendido nenhuma LE, em contexto formal, nomeadamente o inglês, pelo facto de não se incluir no nível etário para iniciar a disciplina: *“naquele momento ainda não começamos. Ainda era pequenina, só tinha sete anos! Só escrevia (chinês) e mais nada”*. Em Portugal, a aluna não continuou a aprendizagem em contexto formal da sua LM revelando possuir desde já determinados lapsos, tanto na oralidade como na escrita, devido à falta de prática no uso da língua: *“agora quando chegou cá está a esquecer algumas (palavras)”*.

Relativamente à A3 diz ter aprendido a LM na escola moldava e atualmente já não sabe escrever em moldavo, apenas fala pontualmente em casa porque desde então sente algumas dificuldades em se expressar oralmente. Tal como as restantes alunas, não teve oportunidade de iniciar a aprendizagem de uma LE em contexto formal no seu país de origem, argumentando: *“nós só aprendemos o inglês a partir do 5.º ano lá”*. Também consegue reconhecer a diferença entre a aprendizagem da L2 e de uma língua estrangeira, pois afirma que: *“o português para além de ter uma disciplina na escola em que aprendo a gramática falo todos os dias com as pessoas e em todo o lado e o inglês só ouço nas aulas e nos filmes, mas não falo”*.

No que concerne ao desenvolvimento da LM e aprendizagem em contexto formal notámos que as alunas A2 e A3 desde a sua chegada a Portugal jamais desenvolveram a sua língua de origem em contexto formal, exceto a A1 que tem aulas de LP na escola.

Para além do que já foi dito, observámos que as alunas conseguem aperceber-se de algumas diferenças existentes entre a aprendizagem de uma L2 e de uma LE, neste caso o inglês, nomeadamente o facto de a LE não ser uma língua partilhada pela comunidade, embora nenhuma tenha sido capaz de conceptualizar de forma explícita tal relação. Contudo, percebem o porquê de dominar mais e melhor o português face ao inglês, pois todas referem que a aprendizagem do inglês circunscreve-se ao espaço sala de aula, sendo desenvolvida quase unicamente no contexto formal, enquanto o português, como língua oficial, extravasa esse limite. Apesar de as alunas referirem apenas o fator de imersão linguística existem outros que distinguem a aprendizagem de uma L2 de uma LE, tal como as suas motivações e finalidades.

### 5.3.2. Relação com Língua Materna e Língua Portuguesa

A *Categoria 2 – Relação com a Língua Materna e Língua Portuguesa* é composta pelas subcategorias: *Domínio afetivo* e *Domínio linguístico e de aprendizagem*.

A partir do relato de aspetos ligados ao passado linguístico das alunas que retratam o seu país de origem e a sua entrada no país de acolhimento pretendemos deslindar algumas representações sobre a sua LM e das suas dificuldades que sentem no desenvolvimento desta em detrimento do desenvolvimento da L2. Também pretendemos apurar algumas representações sobre experiências de integração, contactos e interações com a língua e cultura do país de acolhimento.

Na subcategoria *Domínio Afetivo* focámos os fatores afetivos e atitudes face à LM e L2, uma vez que consideramos pertinente compreender de que forma as alunas abordam a sua aprendizagem, as suas expectativas, os acontecimentos mais marcantes e as razões que as movem ou não na aprendizagem.

A A1, apesar de a sua LM ser a LP variedade do Brasil, diz ter tido bastantes dificuldades na compreensão oral e escrita do português variedade europeia na fase inicial da sua estadia assumindo que: “*não percebia nada (...) de falar e na escrita também*” e que: “*ficava calada*” até se acostumar ao modo de comunicação corrente: “*então fui apanhando o hábito*”. No que toca ao domínio afetivo a aluna mantém um vínculo bastante próximo com a LP variante do Brasil, dado que revela expressar-se em “*brasileiro*” (A1) no contexto familiar e com os membros da sua comunidade.

A A2 considera que a LP não é uma língua difícil em relação à sua LM afirmando que “*(o português) não é tão difícil*”, no entanto, sabemos que a aluna possui diversas lacunas em ambos os idiomas. Neste sentido, sentimos que a aluna revela ter consciência de algumas das suas limitações tanto ao nível do chinês como do português, uma vez que diz: “*o chinês para mim é mais fácil falar, mas escrito não sei (...) (no português) são as palavras que eu não sabia bem quando eu cheguei cá e as professoras ajudam-me a aprender*”. O facto de ter referido que as professoras a ajudaram na aprendizagem da LP, dado o momento da sua chegada, demonstra uma capacidade em reconhecer a preocupação do outro para com o seu desempenho e sucesso na língua.

Acreditamos que a componente socio-afetiva, que implica a interação com um locutor nativo, favorece a apropriação da LP e o controlo ou a gestão da dimensão afetiva, assim como a cooperação e a solicitação de apreciação e/ou correção sobre a sua performance linguística. E, também, permite uma proximidade emocional maior à língua e à cultura do país de acolhimento. Contudo, não conseguimos depreender uma total abordagem acerca das representações sobre os estados afetivos da aluna em relação à LP. Quanto à sua LM detetámos que a aluna refere-se indistintamente a “*Língua Chinesa*”, desconhecendo a sua especificidade linguística nas demais variedades dialetais (Cantonês, o Mandarim e dialeto de Xangai) respondendo da seguinte forma: “*Na china?! É só uma língua lá, eu aprendi só uma língua (...) É muito utilizada na lá na China (...) Não sei muito bem disso*”.

No que diz respeito à proximidade com a sua LM consideramos que a A3 mantém presente um vínculo afetivo forte, não só por se tratar da língua de contacto com a família, mas também por ainda em determinadas situações a aluna pensar primeiro em moldavo antes de se exprimir verbalmente em português: “*comecei a escrever moldavo no teste de português e depois é que vi e tive de apagar tudo*”, “eu misturava as palavras, por exemplo quando eu dizia quero bolachas eu dizia quero “*turtinhas*” e misturava “*turti*” com “bolachas (...) às vezes falo coisas estranhas, com sentidos estranhos” (...) lá na moldávia uma palavra como se diz é como se escreve e então eu aqui faço isso. Engano-me as vezes.”

Na relação entre a LP e as LM's notámos que as alunas A2 e A3 apresentam como principal causa das suas dificuldades na aprendizagem do português a interferência das respetivas LM's. No caso da A1 a maior dificuldade notou-se ao nível do contraste linguístico da variante do português do Brasil em relação ao português europeu. Quanto ao domínio afetivo podemos inferir que as alunas têm uma atitude positiva face à nova língua e cultura, fator fundamental para o desenvolvimento da capacidade de se adaptar a novas situações e da motivação para a sua aprendizagem.

No que concerne à subcategoria *Domínio linguístico e de aprendizagem* procurámos obter as representações das alunas sobre a sua integração envolvendo os contextos e imersão linguística relativamente à aprendizagem da LP através das interações que estabelecem no meio escolar e na sociedade.



Numa perspetiva geral, as três alunas enfrentaram o choque linguístico inicial aquando as suas chegadas ao nosso país. Para a A2 e a A3 a LP tratava-se de uma língua completamente nova, com a qual jamais tinham contactado, e mesmo para a A1 cuja LP variante do Brasil é a sua LM declara que o português europeu consistiu um obstáculo comunicacional na sua integração.

No que respeita às representações que envolvem as interações com os outros, no processo de integração na escola e na sociedade, as alunas apresentam diferentes pontos de vista. A aluna chinesa diz gostar do país de acolhimento porque: *“acho que é gira (Portugal) e as pessoas são muita simpáticas e é isso (...) até ajuda-me (a comunidade escolar) muito e tenho muitas amigas”* (A2). Quanto ao aspeto comunicacional a aluna explicou que *“utiliza”* a sua amiga nativa que a apoia na comunicação verbal com os outros, sendo uma espécie de porta-voz que transmitia de forma correta a informação que a aluna pretendia passar: *“é assim, na Vera Cruz eu falou com a Alice, traduzia a minha língua para outras pessoas. (...) Eu falo português sempre que as pessoas não percebem muito bem, depois a Alice traduzia a minha língua para as outras pessoas”* (A2). Considerámos que esta estratégia adotada prende-se com facto de a aluna manifestar uma certa timidez impulsionada pelas suas dificuldades linguísticas, o que condiciona a comunicação, mantendo assim uma postura passiva na interação com os outros.

A aluna moldava refere que um dos problemas que afetaram a sua integração foi um preconceito que diz ter sentido por parte de determinados colegas de turma, causado tanto pela sua diferença linguística e cultural como pelas suas limitações no domínio da LP. Deste modo afirma: *“(a integração) foi um bocadinho (difícil) com as meninas, porque elas gozavam comigo por causa do meu nome, por eu ser diferente e pronto (...) também senti dificuldade em adaptar-me com os meninos, que eles gozavam comigo (...) por exemplo, a Bia às vezes ainda goza comigo, porque eu às vezes falo coisas estranhas, com sentidos estranhos”* (A3).

Em jeito de conclusão, podemos depreender que os fatores afetivos desempenham um papel fundamental tanto no processo de apropriação de uma língua como até mesmo na integração das alunas na escola e sociedade. Neste sentido, o domínio afetivo permite *“forming attitudes, awakening and developing attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response”* (James & Garrette, 1991, p. 13).

Ainda, torna-se importante que estas desenvolvam laços afetivos com os colegas, professores e restantes elementos da comunidade educativa, uma vez que a aquisição faz-se através da interação e é precisamente o contacto com os nativos que permite às alunas melhorar a sua fluência oral. Assim sendo, “*a promoção do domínio social visa a diminuição da exclusão social e, em contrapartida, o aumento de atitudes mais tolerantes e de relações interculturais, em sociedades onde os contactos interétnicos são cada vez mais frequentes*” (Ferreira & Ançã, 2013, p. 32).

### 5.3.3. Língua Portuguesa

A categoria *Língua Portuguesa* tem como subcategorias de análise: *Representações sobre a LP*; *Representações sobre as suas competências linguísticas*; *Representações sobre as competências sociolinguísticas*; e *Consciência sobre a LP e a aprendizagem*.

Na subcategoria *Representações sobre a LP* a A1 dá-nos uma breve caracterização do que é para ela a LP através da BL dizendo que: “*o português é uma língua fácil e engraçada*”, contrariamente à representação da A2 que descreve a LP como sendo uma língua difícil. A A3 apresenta dois momentos paradoxais no processo de apropriação da LP, a situação inicial de aprendizagem e a situação atual de desenvolvimento linguístico. Neste sentido, manifestou um gosto positivo pela LP e caracterizou-a como sendo uma língua difícil, no entanto a aproximação à língua decorrente do tempo de aprendizagem e das interações realizadas, que conduziram a um maior domínio da língua, fizeram-na alterar a sua conceção expressando que neste momento sente-se mais confiante e motivada: “*gosto. Quando eu aprendi a falar era um pouco difícil, mas agora já é fácil*”.

Relativamente à subcategoria *Representações sobre as suas competências linguísticas* pretendemos que as alunas reflitam nas dificuldades que sentem ao nível das competências linguísticas.

Inicialmente a A1 recusa admitir as suas dificuldades respondendo de forma irrefletida e não ponderada: “*Não! (...) Falo bem e escrevo normal*”, mas após ter sido novamente questionada sobre as suas dificuldades na escrita ela reformula a sua resposta dizendo: “*Tenho (...) depende das palavras*”. Também, refere que na escola fala apenas o português europeu, mas em casa utiliza diariamente a variante português

do Brasil para comunicar com os seus familiares “às vezes falo português, às vezes falo brasileiro”. No entanto mostra-se incapaz de distinguir as duas variantes, dizendo não notar nenhuma diferença entre o português e o brasileiro. Quanto às suas dificuldades nas diversas competências a aluna assume apenas ter algumas dificuldades na acentuação das palavras referindo que: “*Há palavras que não sei bem se têm acento ou não*”. Em relação à escrita diz ter dificuldades dependendo das palavras, mas sem especificar nem justificar: “*Hum...Não sei, já não me lembro (...) eu não sei*”.

A A2 diz sentir uma maior apropriação da LP comparativamente aos anos antecedentes, mas ainda sente dificuldade no seu uso dizendo que: “*todas as línguas são difíceis mas esta... hum... só que alguns palavras não percebe a ler, por isso tenho dificuldades a ler*”, bem como na sua aprendizagem: “*algumas palavras ainda não sei e ainda não aprendi*”. No que se refere à especificação das dificuldades afirma ter dificuldades na compreensão oral, pois não compreende na totalidade um discurso fluente de determinados nativos, também refere que tem dificuldades na clarificação de ideias ou explicação de conceitos. Para além disso menciona a flexão verbal como uma limitação na formação frásica: “*a escrever tenho dificuldades nos verbos*” e na pontuação: “*tenho alguma, algumas quando não sei pôr... o ponto e vírgula não sei muito bem quando pôr, mas não me lembro de mais*”.

Em relação à aprendizagem da LP a A3 afirma: “*eu às vezes tenho dificuldades ainda, porque às vezes mesmo a escrever no teste comecei a escrever moldavo (...) comecei a escrever moldavo no teste de português e depois é que vi e tive de apagar tudo. (...), depois ainda há algumas frases em que eu não digo bem, algumas em que eu não falo bem*”. No que respeita às representações sobre as dificuldades linguísticas a aluna diz: “*agora sei escrever mais ou menos, mas nalgumas (palavras) ainda me engano, no “u” quando se diz alguma coisa que lê-se “u” mas escreve-se “o” eu às vezes escrevo “u”; “é mais nos acentos. Na pontuação não costumo dar assim muitos erros. Algumas letras que às vezes troco, por exemplo, em vez de “é” ponho “a”; “a fazer verbos e a conjuga-los é que tenho mais dificuldade*”. Acrescenta ainda ter dificuldade quanto à acentuação e na determinação do género das palavras.

Na subcategoria *Representações sobre as competências sociolinguísticas* procurámos perceber até que ponto as alunas possuem uma consciência sobre os aspetos sociolinguísticos da LP, nomeadamente, as regras de delicadeza, as expressões de

sabedoria popular e as diferenças de registo utilizadas nos diferentes contextos comunicacionais.

As três alunas dizem utilizar os marcadores linguísticos comuns do português da variante europeia, tanto nas formas de saudação, como nas formas de tratamento e mostram saber adequar-se aos diferentes contextos de socialização (formal, familiar, oficial, de título académico), apesar de haver algumas divergências na cultura portuguesa em relação às suas culturas.

No que toca às expressões de sabedoria popular apenas a A1 e a A3 têm consciência do que consistem e dizem conhecer pelo menos uma fórmula: *“Sei, é quando uma pessoa está com ciúmes”* (A1) // *“quer dizer que, por exemplo quando fazes um teste e escreves com a caneta, pronto e tu achas que está mal, depois tu deixas e já não dá mais para apagar. É mais ou menos isso, só que em moldavo soa bem”* (A3). De acordo com a resposta dada pela A2: *“hum... não sei (...) acho que sim, mas não sei bem explicar”* subentendemos que a aluna não possui representação quanto às expressões de sabedoria popular.

No que concerne às diferenças de registo notámos que as alunas apreenderam alguns níveis de formalidade da LP, designadamente a adequação a um registo formal que contempla a expressão *por favor* exemplificando: *“Professor, pode-me dar o lápis por favor?”* (A1); *“Dá-me a água se faz favor?”* (A2); e a utilização de um registo neutro que normalmente é o registo mais comum usado para uma solicitação de carácter informal.

Considerámos importante obter determinadas representações sobre os aspetos sociolinguísticos, visto que a competência sociolinguística remete para o conhecimento e para as capacidades que permitem lidar com a dimensão social do uso da língua uma vez que esta consiste num fenómeno sociocultural.

A subcategoria *Consciência sobre a LP e a aprendizagem* focámos as estratégias que as alunas utilizam na aprendizagem da LP e no combate às suas dificuldades. Também abordámos as representações das alunas quanto à importância da consciência sobre as suas dificuldades.

Um dos fatores que considerámos fundamentais na apropriação da LP é o treino da leitura, no sentido em que a competência leitora tanto é essencial para o desenvolvimento da proficiência na L2, como a proficiência linguística na língua de escolarização é fulcral na compreensão da leitura. Segundo Gonçalves & Sousa baseadas em Hirsch (2006), defendem que *“o desenvolvimento da competência de leitura é inseparável do desenvolvimento geral da linguagem e do conhecimento. Um bom desenvolvimento linguístico e um bom conhecimento do mundo permitem à criança continuar a aprender com qualidade”* (Gonçalves & Sousa, 2010, p. 120).

Neste sentido procurámos alcançar as representações das alunas sobre os seus hábitos de leitura. Após o questionamento obtemos as seguintes respostas: *“raramente. Nas férias leio mais. (...) tipo daqueles com muitas páginas, então leio.”* (A1); *“não leio muito nem pouco, por mês leio uma ou duas, às vezes.”* (A2); *“sim. Leio no centro de explicações onde eu ando”* (A3).

Podemos considerar que a leitura é também uma estratégia de combate às dificuldades dado que uma das finalidades da mesma é a compreensão. Para além desta, duas das alunas apontam outras estratégias como facilitadoras do processo de aprendizagem da LP, afirmando que: *“Eu vou à net, depois vou ver a palavra portuguesa em chinês.”* (A2); *“Quando estou em casa vou ao dicionário, se não tenho dicionário vou ao computador. Se estiver na escola e não estiver com a professora venho à biblioteca e vejo no dicionário, se não posso perguntar a uma amiga minha ou então se estiver na sala posso perguntar à professora. Ou então ir pelo contexto.”* (A3).

Por fim, no que toca à importância da consciência sobre si próprio e das suas dificuldades linguísticas as alunas patenteiam: *“acho que sim (...) porque o português de Portugal é diferente do brasileiro”* (A1); *“acho importante (...) não sei explicar, mas é importante saber as dificuldades que tem para fazer melhor para a próxima vez”* (A2); *“acho que sim (...) porque assim posso melhorar nos erros que dou e ultrapassar algumas dificuldades”* (A3).

Através das ilações expressas pelas alunas é possível destacar diversos pontos de vista que revelam diferentes preocupações em relação à aprendizagem da LP. Assim sendo, valorizamos as representações sobre as próprias dificuldades, uma vez que quanto mais o aluno possui consciência das suas capacidades e dificuldades no domínio

da língua, mais facilmente se achará motivado para encontrar estratégias que incidam no combate desses obstáculos. E consequentemente proporcionará uma maior eficácia na apropriação linguística, bem como um maior sucesso na sua integração.

## **5.4 Conclusões do estudo**

A progressiva afluência de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas e as suas dificuldades de integração na sociedade levou-nos a refletir sobre a aprendizagem da língua do país de acolhimento, uma vez que o domínio da língua é chave para uma melhor integração escolar e social. Neste sentido, acreditámos que a consciência sobre a capacidade de processar a forma falada e escrita pode despoletar a motivação para a apropriação linguística, daí iniciarmos o estudo das representações sobre as dificuldades na aquisição da L2 de alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

Assim sendo, a análise realizada neste estudo permitiu-nos alcançar algumas conclusões que consideramos serem pertinentes para a discussão e aprofundamento da temática. Importa agora olhar de forma crítica para todo o processo investigativo e dar resposta às questões investigativas que impulsionaram o pressuposto deste nosso trabalho.

Atrevemo-nos a constatar que, de uma forma geral, as alunas, que integram este estudo, têm dificuldades em refletir tanto sobre as suas competências bem como sobre as suas dificuldades linguísticas. A A3 foi a que mais demonstrou ter consciência sobre si própria e sobre a sua aprendizagem. Isto porque foi capaz de expressar alguns dos seus erros que, por exemplo, cometeu na escrita da BL. Salienta-se para isto o facto de a aluna ser bastante estimulada para a aprendizagem da LP fora do contexto escola, no centro de estudos e em casa, contribuindo assim para um maior controlo e progresso no domínio da língua. A A2 apontou sobretudo a dificuldade reativa à flexão verbal, algo que também foi observado através a análise do erro às suas produções textuais.

Por conseguinte, as dificuldades representadas pelas alunas dividindo de acordo com as competências linguísticas são:

- Competência lexical: capital lexical limitado; determinação do género masculino/feminino; estrutura da frase – quando as alunas dizem ter dificuldades na composição frásica tanto na oralidade como na escrita.

- Competência gramatical: incoerências ao nível da flexão verbal no que se refere à concordância do sujeito com o tempo e modo da forma verbal.
- Competência semântica: sinonímia e antonímia – quando as alunas dizem ter dificuldade em explicar por outras palavras o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Competência ortográfica: dificuldade na acentuação das palavras; na pontuação; na transposição do discurso oral para o escrito – induzido de forma inconsciente pela A3 relativamente à troca das vogais “u” por “o” e “a” por “e”.

O choque cultural sentido pelas alunas foi apontado, igualmente, como uma dificuldade de integração, quando confrontadas com as diferenças linguísticas e culturais existentes no país de acolhimento. A aluna brasileira frisou a questão da pronúncia que constituiu um obstáculo à sua integração inicial. Perante as situações de contacto no novo contexto, num período inicial de adaptação, evidenciaram um certo desconforto por não estarem linguisticamente preparadas.

Comparativamente com o momento atual, verificámos que, apesar de a aproximação à língua e cultura do nosso país ter vindo a crescer cada vez mais e as alunas apresentarem melhorias significativas na aprendizagem da LP, as dificuldades linguísticas no desenvolvimento do discurso oral ainda estão muito presentes, sobretudo no caso da A2.

As estratégias que as alunas dizem recorrer para colmatar tais dificuldades linguísticas passam pela leitura, consulta de palavras no dicionário, pesquisa na *internet* e a interação com o outro. Julgamos que esta última se trata de uma estratégia bastante benéfica, pois o contacto com nativos permite desenvolver e melhorar a fluência oral da LP, bem como fortalecer os laços afetivos com o outro e a relação com a língua e a cultura. Assim sendo, quanto mais sociável for o aluno mais aberto fica para a comunicação e mais motivado está para a aprendizagem.

Refletindo nas representações sobre a importância da consciência sobre as suas próprias dificuldades que as alunas dizem ter, concluímos que houve uma unanimidade nas respostas, pois as três alunas concordaram que é importante o facto de se conhecerem as próprias dificuldades. Os argumentos apresentados pelas alunas chinesa

e moldava basearam-se principalmente no contributo que o conhecimento das próprias dificuldades tem na não repetição do erro, ou seja, é importante conhecermos as nossas dificuldades para não voltamos a cometer os mesmos erros e tentar fazer sempre melhor.

Deste modo, constata-se que aparentemente estas alunas mostraram-se capazes de formular ilações acerca do que pensam sobre si próprias, o que significa que existe desde já uma capacidade de explicitação do pensamento através da comunicação.

No entanto, apesar de se ter conseguido depreender determinadas informações, dadas através das representações no que respeita à forma como as alunas percecionam a língua, os obstáculos com que se defrontam durante todo processo de aprendizagem e as estratégias que utilizam, foi evidente uma limitação ao nível da consciência linguística, uma vez que as grandes dificuldades das alunas se centram na componente gramatical.

Por fim, concluímos também que o facto de as alunas possuírem representações positivas sobre a LP faz com que à partida atribuam um grande valor à língua e à importância da sua apropriação. De acordo com as palavras de Ançã (2006, p. 224) “*o facto de a LP ser sentida positivamente pode beneficiar a sua aprendizagem e a pré-disposição para ela*”, assim como despertar o gosto e o interesse para aprender mais e melhor a língua. Tal motivação traduz-se no esforço e empenhamento do aluno que consequentemente o conduzirá à obtenção de resultados positivos ao nível do domínio linguístico. Em última instância, o aluno ficará habilitado para entender o outro e fazer-se entender ao outro, o que facilitará a sua integração na comunidade de acolhimento.



## **Considerações Finais**

## Considerações Finais

Perante uma sociedade cada vez mais marcada pela multiculturalidade, foi necessário implementar medidas de integração que respondessem eficazmente a tal mudança. Deste modo, a legislação atual portuguesa visa salvaguardar os imigrantes, procurando oferecer igualdade de oportunidades e o direito à educação, através de programas específicos orientados para a aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Cabe, portanto, primeiramente às escolas e aos professores proporcionar atividades curriculares para a aprendizagem da língua e da cultura dirigidas aos alunos que não têm o português (europeu) como sua língua materna e desenvolver estratégias voltadas para um ensino de qualidade, apostando em práticas pedagógicas assentes numa nova didática que correspondam com as necessidades evidenciadas por estes alunos. Neste sentido, torna-se essencial promover uma aprendizagem onde os alunos possam construir o próprio conhecimento com base no respeito pelos diferentes modos de falar (Pessoa, 2010).

De acordo com o *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (ILTEC), para a definição de estratégias pedagógicas e didáticas no ensino da LP a estes alunos torna-se, importante o conhecimento de normas, valores e crenças que regulam as suas atitudes e comportamentos e que determinam igualmente as suas expectativas relativamente ao desempenho do professor, de modo a precaver situações de conflito geradas no confronto entre diferentes filosofias de educação.

Assim sendo, as dificuldades com que estes alunos se deparam na apropriação da LP deve constituir uma premente preocupação para toda a comunidade educativa. Para nós, a questão ligada às dificuldades de aprendizagem dos alunos imigrantes representa o ponto de partida para a compreensão de que o professor deve estar atento às representações dos alunos no processo de aprendizagem da língua, de forma a entender os obstáculos linguísticos que dificultam a apropriação da língua. Importa notar que apesar de ser um trabalho complexo, que exige uma sensibilização para diversidade linguística e cultural e uma grande capacidade de gestão para conseguir chegar a todos os alunos através da individualidade de cada um, é fundamental para o progresso do aluno na aquisição da nova língua e da nova cultura.

No decorrer do nosso estudo, levado a cabo com empenho e seriedade, deparámo-nos com algumas limitações que considerámos relevante salientar, nomeadamente o pouco tempo de implementação da BL que impossibilitou o desenvolvimento da escrita refletindo-se no quadro de análise das dificuldades, que ficou incompleto devido à insuficiência de dados. Neste ponto, deveríamos ter previsto mais tempo para que as pudessem produzir textos mais longos de modo a obter mais material para a análise.

O facto de se ter realizado somente uma entrevista para abordar todas as representações sobre as demais competências linguísticas, sociolinguísticas e de integração impossibilitou o aprofundamento de cada uma, bem como a permissão de mais tempo às alunas para refletirem silenciosamente antes de responderem às questões.

Contudo, apesar de todos estes condicionalismos, reconhecemos as potencialidades do nosso estudo no que respeita à recolha, interpretação e análise das representações sobre as dificuldades das alunas estrangeiras. Podemos inferir também que ao identificar tais representações das alunas ativamos a consciencialização das mesmas sobre as suas próprias aprendizagens bem como sobre a proximidade em relação à LP.

Posto isto, sentimos que através dos resultados obtidos neste trabalho conseguimos alcançar os objetivos propostos inicialmente, fazendo, desta forma, cumprir com os nossos propósitos. Assim sendo, a metodologia utilizada permitiu-nos identificar as representações sobre as dificuldades linguísticas de cada uma das alunas participantes, analisar as suas dificuldades linguísticas, através das suas produções escritas, e refletir sobre o grau de consciência que cada aluna tem no que respeita às dificuldades na aprendizagem da LP.

Para além disto, constatámos que a identificação das representações de um individuo sobre determinado objeto permite a atribuição de um significado ao objeto tendo em conta o contexto em que está inserido. Tal abordagem remete-nos para a valorização da importância das representações em didática das línguas, particularmente no que toca às questões da aprendizagem e aquisição da L2 por parte dos alunos estrangeiros.

Como incentivo para estudos futuros no âmbito das representações em didática das línguas, propomos o desenvolvimento de um projeto interventivo que, de certo modo, dê continuidade ao nosso estudo, ou seja, após a fase de identificação das representações sobre as dificuldades linguísticas, dos alunos estrangeiros do 2.º CEB, dever-se-ia construir um trabalho conjunto com esses alunos no sentido de encontrar soluções para o combate dessas dificuldades, a partir da implementação de atividades didáticas que envolvam o uso e a reflexão sobre a LP e sobre a sua aprendizagem.

Também seria interessante realizar um estudo semelhante ao nosso com alunos provenientes de outros países e pertencentes ao 6.º ano do 2.º CEB, pois acreditamos que a disparidade de resultados seria significativa, uma vez que o grau de consciência vai evoluindo consoante a idade e o nível de aprendizagem da língua (Ançã & Alegre, 2003).

Sugerimos ainda a realização de estudos mais consistentes e prolongados no tempo que permitissem focalizar as representações dos alunos sobre uma determinada competência linguística em específico. Neste caso, a partir dos nossos resultados pensamos que a competência gramatical é a mais problemática por ter sido a mais representada pela nossa amostra.

Por fim, julgamos que o nosso estudo possa ter contribuído para um melhor entendimento da importância das representações dos alunos estrangeiros, quanto às suas dificuldades linguísticas no processo de aprendizagem do português variedade europeia.

A diferença está, precisamente, entre o que os professores dizem acerca das dificuldades linguísticas dos alunos não nativos daquilo que eles próprios representam. Daí este estudo aludir para a pertinência em ouvir estes alunos oriundos de minorias linguísticas sobre o que eles têm a dizer acerca das suas próprias dificuldades no seu percurso de aprendizagem, já que *“a abordagem às representações permite-nos investigar o modo como as perceções, atitudes e expectativas dos sujeitos são construídas e mantidas”* (Melão, 2013, p. 28).

Neste sentido, como futuros profissionais da Educação e mediadores privilegiados do ensino/aprendizagem devemos conhecer as representações dos alunos com o objetivo de melhor adequar as estratégias de combate às suas dificuldades, facultar ferramentas específicas que lhes permitam um maior controlo e domínio sobre a

língua essencial para o sucesso escolar e para uma total integração no país de acolhimento.

A título pessoal e profissional considero que a realização deste projeto constituiu uma mais-valia na minha formação como futura docente, no sentido em que me despertou para a importância do papel das representações no processo de aquisição linguística. Para além do mais, este projeto consciencializou-me para a necessidade de escutar os alunos não nativos, aceitando as suas diferenças culturais e valorizando as suas representações sobre as suas dificuldades, para daí melhor lhes proporcionar a construção dos conhecimentos e das capacidades necessárias para que eles se possam abrir à sociedade de onde estão agora integrados sem renegar as suas origens identitárias. E sensibilizou-me para as questões da multiculturalidade e da diversidade linguística, pois é fundamental que o professor, para além de alfabetizar, saiba formar alunos capazes de se integrarem numa sociedade que valoriza o respeito pelo próximo.

## **Referências Bibliográficas**

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2001). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspetos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1, 1, 18-43
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, 51, 14-16  
Disponível em: <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>
- Ançã, M. H., (2002). “Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência” in Cristina Mello e tal (org.) *Didáctica das Línguas e das culturas em Portugal*, Actas do I Encontro Nacional de SPDLL, Coimbra, Pé de Página, 61-68
- Ançã, M. H. (2003). Lusofonia e educação linguística. *II Comunicação às Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Mesa Redonda: Lusofonia e Multiculturalismo
- Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso “o ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, *Palavras*, 27, 37- 39
- Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In *Como abordar... A escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, 216-225. Lisboa: Areal Editores
- Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, 13, 71-88
- Ançã M H. & Alegre T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-38
- Andrade, A. I. & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>

Andrade, A.I., Araújo, M.H. & Moreira, G. (coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didática*. Cadernos do LALE série Propostas, 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Aragão, R. (sem data). *A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2*. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_304.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf)

Araújo e Sá M. H., Pinto, S., Ramos, A., Senos, S., Simões, A. (2010) “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*, 43-53. Aveiro: Universidade de Aveiro

Baganha, M., Marques, J. & Góis, P. (2004). Novas imigrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu, *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 69, 95-115

Barbeiro, L. (2007). Episódios ortográficos na escrita colaborativa. *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 111-125. Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/22-textos-seleccionados/8-Barbeiro.pdf>

Barbeiro, L. (2008). *Os Alunos e A Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Barbosa, M. & Flores, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. *Textos Seleccionados*, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 81-98

Barboza, L. (2012). Fatores que influenciam no desempenho de um aprendiz de língua estrangeira / Factors that influence the performance of a foreign language learner. *Letrônica*. Porto Alegre. 5, 3, 142-153. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/12117/8837>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (trad.). Lisboa: Edições 70

Bezerra, I. (2003). Aquisição de segunda língua de uma perspetiva linguística a uma perspetiva social. *Solettras*. São Gonçalo: UERJ, ano III, 5/ 6, 31-52



- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Cabete, M. (2010). *O processo de ensino/aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Com orientação da Professora Doutora Maria José Grosso. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Capovilla, F. & Raphael, W. (2008). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira - Volume II: de M a Z*. Brasil: Editora da Universidade de São Paulo
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- Castro, F. (2008). *A Europa do Outro – a imigração em Portugal no início do século XXI - Estudo do caso dos imigrantes da Europa de Leste no concelho de Vila Viçosa*. Lisboa: ACIDI
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2006). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto
- Coelho, P. (2004) *Manual do Guerreiro da Luz*. 5.<sup>a</sup> Edição. Cascais: Editora Pergaminho
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. 15(1), 221-243. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Couto, H. (1998). Um cenário para a criouliização sem pidginização. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, 7, 1, 5-30
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação

Ferreira, A. & Ançã, M. H. (2013). El juego lingüístico: una vía para el desarrollo de la consciência metalingüística de los niños nativos y no nativos. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, I, 7, 28-60

Figueiredo, F. (1995). Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica* 7, 39-57.

Figueiredo, O. (2009). *O Português abre portas: A quem? E como?*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8301.pdf>

Flores, O. (2000). Aspectos pragmáticos da consciência lingüística. In *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Poersch (coord). Implicações na consciência lingüística no processo ensino/ aprendizagem da linguagem, 513-531. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8480.pdf>

Gagné, G., Lazure, R., Charrolles, L. & Rapé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Editions Universitaire, Bruxelles.

Gombert, J. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France. Disponível em: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_98\\_1\\_2496\\_t1\\_0117\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1992_num_98_1_2496_t1_0117_0000_1)

Gombert, J. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55

Gonçalves, C. & Sousa, O. (2010). Português L2 / L1: compreensão na leitura. *Limite*, 4, 119-139

Gonçalves, C. (2012). Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 25, 95-111

Grosso, M. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9, 2, 61-77. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/5665/4694>

Haguet, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 4.<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias\\_Qualitativas.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias_Qualitativas.pdf)

Hawkins E. (1996). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

Hawkins E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness, *Language Awareness*, 8, 3/4, 124-142

Hébert, M., et al (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade

James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of Language Awareness. *Language Awareness in the classroom*. London: Longman, 9-23

Jodelet, D. (1989). Representations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les Representations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 47-78

Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Epistemologia e Sociedade: Instituto Piaget

Klugman, J. (2009). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2009 - Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e desenvolvimento humanos*. Coimbra: Green Ink. Disponível em:

<http://www.acidi.gov.pt/cfn/4d42e5f09a032/live/Relat%C3%B3rio+de+Desenvolvimento+Humano+2009+Ultrapassar+barreiras%3A+Mobilidade+e+desenvolvimento+humanos>

Lakatos, E. & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, 3, Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Leiria, I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M. & Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Ministério da Educação

Lima, A. (2008). Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos da Pedagogia*, 2, 3, 293-305. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

Marques, R. *As grandes linhas da política de acolhimento e integração de imigrantes e em Portugal*. ACIME. Website: [http://web.ccdra-  
alg.pt/sids/indweb/imagens/docs\\_extra/Grandes%20linhas%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20acolhimento%20e%20integra%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://web.ccdra-alg.pt/sids/indweb/imagens/docs_extra/Grandes%20linhas%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20acolhimento%20e%20integra%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar

Moscovici, S. (2003). O fenómeno das representações sociais. Em S. Moscovici (Org.) *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Vozes, 20-110

Paiva, Z. (2007). *Língua e Sociedade: o que nos pode revelar a Língua Materna?. Língua Portuguesa e Integração*. Universidade de Aveiro e Universidade Federal do Pará. Disponível em: [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario\\_LPIntegracao/5\\_Zilda\\_Paiva.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/5_Zilda_Paiva.pdf)

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Pena Pires, R. (2003). *Migrações e Integração – Teoria e aplicações à sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora

- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural – Teorias e Práticas*. Lisboa: Asa Editores
- Pereira, D. (1997) Ser mininu e ler menino. *Noesis*, 44, 39-41
- Pereira, S. R. (2010). *Português Língua Não Materna: Representações de Professores do 1.ºCEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Pérez, M. I. S. (2006). *La Enseñanza del Léxico en Español como Segunda Lengua*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Campos de San Vicente, Alicante: Imprenta Kadmos
- Pessoa, M<sup>a</sup>. S. (2010). O ensino de língua portuguesa para a pluralidade lingüística e cultural. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg40/05.pdf>
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Possidónio, D. (2006). *Descendentes de angolanos e luso-angolanos na Área Metropolitana de Lisboa: Inserção Geográfica e Social*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- Pratts, S. (s/d.). *O ensino de segunda língua para crianças*. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq53.pdf>
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Rocha-Trindade, M. (2000). As políticas portuguesas de imigração: anuário de relações exteriores. *Janus 2001*, 140-141
- Rodrigues, M., Arim, E., Caels, F., Carvalho, N. (sem data). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa - Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Disponível em: [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/linguas\\_mandarim.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_mandarim.pdf)
- Sade, L. (2006). Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP

Santos, B. S. (Junho, 1997). Por Uma Conceção Multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 30. Consultado a 17 de Janeiro 2013. Website: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_dh.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm)

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2012*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Website: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2013*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Website: [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2013.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf)

Silva, C. V. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Revista Saber (e) Educar*, 10, 91-104

Silva, C., Gobbi, B. & Simão, A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organ. rurais agroind., Lavras*, 7, 1, 70-81

Silva, M. & Gonçalves, C. (2011) *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Observatório da imigração, Lisboa. Disponível em: [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos\\_OI/Estudo46\\_WEB.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Estudo46_WEB.pdf)

Silva, P. (2013). Portugal y las políticas de integración para los inmigrantes. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 1, 7, 8-27. Disponível em: <http://issuu.com/letra25/docs/sli-revista7/3?e=2277707/2226345>

Soares, A. et al. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento orientador*. Lisboa: ME/DGIDC

Spinassé, K (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1\\_11.2006/1\\_spinasse.pdf](http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf)

Terra, M. (2004). Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43, 97-113. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/viewFile/2219/1725>

Unesco, (2008). *Atlas das Línguas do Mundo em Perigo de Desaparecimento*. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/>

Wachelke, J. & Camargo, B. (2007). Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41, 3, 379-390

Weiyang, S. (2012). *A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjunctivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino*. (Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial). Universidade do Minho Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24052/1/Sun%20Weiyang.pdf>

Xavier, L. (2010). Da performance à competência linguística. *Máthesis*, 19, 9-18. Disponível em: [http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/mathesis/Mat19/Mathesis19\\_9.pdf](http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/mathesis/Mat19/Mathesis19_9.pdf)

Xavier, M. & Mateus, M. (2007). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (trad.). Porto Alegre: Bookman

Zhang, X. & Hung, S-C. (2014). A Case Study of Integrating Language Awareness into Grammar Teaching in the Chinese EFL Context. *Journal of Language Teaching and Research*. 5, 1, 106-111

### **Legislação consultada**

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

## Referências Bibliográficas

Lei n.º 134/99 de 28 de agosto. Disponível em: [http://www.acidi.gov.pt/\\_cfn/4d05493068cd2/live/Lei+134-99.pdf](http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d05493068cd2/live/Lei+134-99.pdf)

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Disponível em : [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49\\_2005.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf)

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Disponível em: [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf)

Decreto-lei n.º 27/2005 de 4 de fevereiro. Disponível em: [http://www.acidi.gov.pt/\\_cfn/4d0257e945383/live/Decreto+Lei+n%C2%BA+27%2F2005+](http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d0257e945383/live/Decreto+Lei+n%C2%BA+27%2F2005+)

Decreto-lei n.º 227/2005 de 28 de dezembro

Decreto-lei n.º 167/2007 de 3 de maio. Disponível em: [http://www.acidi.gov.pt/\\_cfn/4cdc2fd224704/live/DL+n.%C2%BA+167%2F2007,+de+3+de+Maio](http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4cdc2fd224704/live/DL+n.%C2%BA+167%2F2007,+de+3+de+Maio)

Despacho Normativo n.º 63/91 de 13 de março

Despacho Normativo n.º 7/2006. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2006/02/026B00/09030905.PDF>

Despacho Normativo n.º 28/2008. Disponível em: [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2101&fileName=despacho\\_normativo\\_28\\_2008.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2101&fileName=despacho_normativo_28_2008.pdf)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007 – Plano para a Integração dos Imigrantes. Disponível em: <http://www.gep.msess.gov.pt/planeamento/pimigrantes.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 – II Plano para a Integração dos Imigrantes. Disponível em: [http://www.acidi.gov.pt/\\_cfn/4d346c9b80687/live/Resolu%C3%A7%C3%A3o+de+Conselho+de+Ministros+n%C2%BA74%2F2010](http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d346c9b80687/live/Resolu%C3%A7%C3%A3o+de+Conselho+de+Ministros+n%C2%BA74%2F2010)



## **Endereços Eletrônicos Consultados**

ALA – Association for Language Awareness. (2014). *Homepage*. Disponível em: [http://www.languageawareness.org/web.ala/web/tout.php?v3=/web.ala/web/page\\_history.htm](http://www.languageawareness.org/web.ala/web/tout.php?v3=/web.ala/web/page_history.htm)

ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional. (2014). Disponível em: <http://www.iltec.pt/index.html>

Infopédia – Dicionários Porto Editora. (2014). Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$semantica](http://www.infopedia.pt/$semantica)

## **Anexos**

## **Anexo 1**

### **Biografia linguística da aluna brasileira**

## A minha Biografia Linguística

Idade: 11

Nacionalidade: Brasileira

Naturalidade (país de origem):

Brasil

Profissão dos meus pais: mãe - esteticista pai - comerciante

Países onde vivi: Brasil e Portugal

A minha primeira língua é Portuguesa

As línguas que falo:

Portuguesa (Portugal)

A língua ou línguas que falo em casa:

Portuguesa (Brasil)

As línguas que aprendi na escola:

Portuguesa, Inglês

As línguas que não falo mas que percebo:

Português

As línguas que não falo mas que já ouvi:

Inglês, francês e italiano.

As línguas que não falo mas que já vi escritas:

Nenhuma só Portuguesa

A minha língua é? Porquê?

Portuguesa (Brasil) porque nasci no  
Brasil

Gostaria de aprender outras línguas? Sim

Se sim, quais? Porquê?

francês porque acho engraçada.

Para mim o Português é:

é uma língua ~~longa~~ fácil e engraçada

Porquê?

porque acho isso.

## Quem sou eu?

(As tuas origens, quem és, quantos anos tens, de onde vens, quantos irmãos tens, gostas de viver em Aveiro? Gostas da escola portuguesa? Quais diferenças em relação à escola do teu país?...)

Eu sou a seu Brasileira eu  
 Tenho 11 anos sou da Brasil tenho 2 irmãos  
 eu gosto muito de viver em Aveiro  
 sim e gosto da escola portuguesa  
 A diferença é que em outras escolas  
 eu não todos os dias do ~~sexta~~ 12:00  
 e nesta escola já não saímos as aulas  
 16:55 ou a 13:30, por isso é a diferença  
 diferente a diferença.

## **Línguas com que cresci / A minha biografia linguística:**

(Que línguas se falam na tua família? E tu, que língua falas? Que língua usas para falar com os teus amigos? E com as pessoas que encontras na rua?)

*Na minha família falam português do Brasil.  
eu falo português. A língua que eu  
uso para falar com os meus amigos é  
português. E quando encontro alguma  
pessoa na rua ~~de repente eu falo~~  
falo português.*

## **Anexo 2**

### **Biografia linguística da aluna chinesa**



## A minha Biografia Linguística

Idade: 11

Nacionalidade: Chinesa

Naturalidade (país de origem):  
Chinesa

Profissão dos meus pais: pai - cozinheiro mãe - trabalhadora <sup>numa</sup> ~~mas uma~~ loja chinesa

Países onde vivi: Portugal e China

A minha primeira língua é Chinesa

As línguas que falo:  
Chinesa e Português

A língua ou línguas que falo em casa:  
Chinesa

As línguas que aprendi na escola:  
Português e Inglês

As línguas que não falo mas que percebo:  
inglês

As línguas que não falo mas que já ouvi:  
japones (nos filmes)

As línguas que não falo mas que já vi escritas:  
inglês

A minha língua é? Porquê?  
A minha língua é chinesa, porque eu nasci lá. e eu a

Gostaria de aprender outras línguas? Sim

Se sim, quais? Porquê?  
Espanhol, porque eu tem algumas fam. familias na Espanha.

Para mim o Português é:  
  
Porquê?



## Quem sou eu?

(As tuas origens, quem és, quantos anos tens, de onde vens, quantos irmãos tens, gostas de viver em Aveiro? Gostas da escola portuguesa? Quais diferenças em relação à escola do teu país?...)

Eu sou 2 e tem 11 anos, e vai de China. Eu tem uma irmã e um irmão eles estão na China. Eu gosto de viver em Aveiro, porque são umas pessoas simpáticas. Eu gosto a escola portuguesa, porque as professoras <sup>as amigas</sup> ajudam muito para eu aprender. A diferença é as professoras da China são um pouco mais

## **Línguas com que cresci / A minha biografia linguística:**

(Que línguas se falam na tua família? E tu, que língua falas? Que língua usas para falar com os teus amigos? E com as pessoas que encontras na rua?)

<sup>minha</sup> esta família falar-se Chines. Eu falo Chines e Português.  
Com os meus amigos falo em Português e às vezes  
em Chines quando ~~se~~ me engano. Na escola tenho uma  
amiga chinesa. Quando encontro as pessoas da rua eu  
falo Português.

## **Anexo 3**

### **Biografia lingüística da aluna moldava**

## A minha Biografia Linguística

Idade: 10

Nacionalidade: Moldava

Naturalidade (país de origem):

Moldavia

Profissão dos meus pais: pai - ~~um~~ engenheiro mecânico, mãe - desempregada

Países onde vivi: Portugal

A minha primeira língua é Moldava

As línguas que falo:

Moldava, Português.

A língua ou línguas que falo em casa:

Moldava e Português.

As línguas que aprendi na escola:

Português e Inglês, Espanhol.

As línguas que não falo mas que percebo:

Ruso e Espanhol e Francês

As línguas que não falo mas que já ouvi:

Francês, Italiano, Português, Inglês.

As línguas que não falo mas que já vi escritas:

Inglês

A minha língua é? Porquê?

Moldava porque eu nasci lá.

Gostaria de aprender outras línguas? Sim

Se sim, quais? Porquê?

~~Português~~ Italiano porque a minha avó está lá.

Para mim o Português é:

É uma língua difícil.

Porquê?

Porque ainda não sei falar bem.



## Quem sou eu?

(As tuas origens, quem és, quantos anos tens, de onde vens, quantos irmãos tens, gostas de viver em Aveiro? Gostas da escola portuguesa? Quais diferenças em relação à escola do teu país?...)

Eu sou o \_\_\_\_\_, o nome da Moldávia  
aprendo Português aqui para Portugal com  
3 anos e tenho 10 anos, não tenho irmãos.  
Eu gosto de viver em Aveiro porque é uma cidade  
linda e cheia de vida. Gosto das escolas e dos  
professores eu gosto de viver em Portugal.  
A escola da Moldávia é igual as escolas portuguesas

Eu gosto de viver em Anápolis porque é uma cidade  
linda e boa de vida. Eu gosto das escolas e dos  
professores eu gosto de viver em Portugal.  
A escola da Moldávia é igual as escolas Portuguesas.

## **Línguas com que cresci / A minha biografia linguística:**

(Que línguas se falam na tua família? E tu, que língua falas? Que língua usas para falar com os teus amigos? E com as pessoas que encontras na rua?)

Na minha família falam - se Maldivas mas eu  
as vezes falo Português eu falo para toda  
a gente falo Português.

## **Anexo 4**

### **Guião da entrevista**

## Representações sobre as dificuldades linguísticas das alunas de PLNM

Num primeiro momento do estudo propôs-se a escrita de uma biografia linguística, com o intuito de se validar as dificuldades dos alunos de culturas diferentes, selecionados para participarem no estudo.

Com base no trabalho desenvolvido nessa primeira etapa estruturaram-se três guiões distintos e adaptados a cada caso para se realizarem três entrevistas. O objetivo das entrevistas centra-se na recolha das várias representações sobre as dificuldades na aprendizagem do português que os alunos apresentam.

		Questões Gerais	Questões Específicas	
Apresentação		<p>Quem és?</p> <p>De onde vens?</p> <p>Estás cá em Portugal há quanto tempo?</p> <p>Vives com quem?</p> <p>Em que cidade do teu país vivias?</p> <p>Lembras-te de viveres lá?</p> <p>Andaste na escola? Quanto tempo? O que fazias nos teus tempos livres?</p> <p>Gostas da escola de cá? Como foi a tua integração? Fizeste muitos amigos?</p>		
			A1	A2/A3
Categorias	C.1 Aprendizagem formal das línguas;	<p>Quais as línguas que falavas na tua escola?</p> <p>Aprendeste outras?</p> <p>Em Portugal, quais são as línguas que estás a aprender?</p>		
	C.2 Relação com Língua Materna e Língua Portuguesa;	<p>Qual é a tua língua materna, aquela que aprendeste em primeiro?</p> <p>Ainda continuas a falar? Onde e com quem?</p>	<p>Falas a variante do português do Brasil? Onde e com quem?</p> <p>Que palavras usas quando falas com a tua mãe que não usas quando falas com os teus amigos na escola?</p>	<p>Quais são as dificuldades que sentiste quando começaste a aprender o alfabeto latino?</p> <p>Quando estás a falar português pensas primeiro na tua língua materna e</p>



			Quais foram as dificuldades que tiveste ao nível da passagem da variedade do Brasil para a variedade de Portugal, ao nível da pronúncia? Que diferenças existem entre o português (PT) e o português (BR)?	depois fazes a tradução ou pensas logo em português? Como é na tua língua materna? Sentes dificuldade em perceber quando deves utilizar a pontuação num texto escrito?
	<b>C.3 Língua Portuguesa.</b>	Do que mais gostas em Portugal? Gostas da língua portuguesa? Porquê? O que é que achas mais difícil no português? De que forma cumprimentas (como dizes), quando vês alguém conhecido na rua? Por exemplo: o teu professor; um colega; o presidente ou o diretor da escola;~ De que forma te diriges: à senhora do bar; ao médico; à professora; ao motorista do autocarro Como te diriges a uma pessoa quando lhe queres agradecer? Como te diriges a uma pessoa quando a queres solicitar para alguma coisa? Como te diriges aos teus familiares mais próximos (mãe, pai, irmão)? Existem diferenças entre a forma de cumprimentares as pessoas cá e a forma como cumprimentas no teu país de	Quais são as maiores dificuldades que sentes no português? Como é que dizes “empresta-me uma caneta” ou “eu vi-o” em português (BR)? Como são os teus hábitos de leitura? Em média, quantos livros portugueses lês por mês? Costumas compreender o conteúdo dos textos de forma a conseguires resumir a história no final?	E relativamente à pronúncia, há algum som que queiras destacar o qual sintas mais dificuldade em pronunciar? E quanto às vogais, sentes dificuldade a pronunciar alguma? ( <i>a, â, ã, á, e, é, i, o, ó, ô, u</i> ) O que costumas fazer quando não compreendes uma palavra? Procuras uma palavra com significado semelhante? Como se chamam essas palavras? Dá alguns exemplos. Sentes dificuldade na concordância do sujeito com a forma verbal? Costumas compreender o conteúdo dos textos de forma a conseguires resumir a história no final?

## Anexos

		<p>origem?</p> <p>Conheces alguma expressão popular do teu país?</p> <p>Sabes se existe alguma expressão popular portuguesa que tenha o mesmo significado?</p> <p>Sentiste dificuldade em te adaptares à forma de cumprimentar dos portugueses?</p>		
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## **Anexo 5**

**Transcrição da entrevista à aluna brasileira**

*Entrevista 1*

**Escola A**

**Darleila (brasileiro)**

**Julho 2013**

1 P – **Boa tarde Darleila!**

2 D – Boa tarde

3 P – **Obrigada por teres vindo. Eu sou a professora Sofia, queres apresentar-te?**

4 D – Eu sou a Darleila, tenho onze anos.

5 P – **De onde vens?**

6 D – Do Brasil.

7 P – **Estás cá em Portugal há quanto tempo?**

8 D – Vai fazer quase quatro anos, vim em 2009.

9 P – **Com quem vives?**

10 D – Com a minha mãe, com a minha prima, com o meu irmão e com a minha irmã.

11 P – **Todos cá?**

12 D – Sim.

13 P – **Não tens mais família cá?**

14 D – Sim. Tenho a minha tia e mais duas primas que estão a viver em Lisboa.

15 P – **Lembraste da cidade onde vivias no Brasil?**

16 D – Não. Hum... Acho que era Goiânia.

17 P – **E da escola?**

18 D – Sim!

19 P – **E como era a tua escola?**

20 D – Então...

21 P – **Quais eram as tuas atividades?**

22 D – Língua Portuguesa, História.

23 P – **Sim, isso são as disciplinas. E quanto às atividades para além das aulas?**

24 D – Não.

25 P – **Desporto...**

26 D – Sim tinha só desporto.

27 P – **E nos teus tempos livres, já fora da escola?**

28 D – Então ia para casa brincar, sei lá...

29 P – **Na tua escola aprendeste alguma língua estrangeira?**

30 D – Não.

31 P – **E sem ser na escola? Não convivia com amigos de outras culturas?**

32 D – Não.

33 P – **E aqui na escola, aprendes alguma língua estrangeira?**

34D – Acho que sim, o inglês.

35 P – **Tens dificuldades no inglês?**

36 D – Algumas, mas isso é porque não gosto muito.

37 P - **Qual é a diferença entre aprender inglês na sala de aula e português?**

38 D – O inglês é uma língua nova e o português para mim é mais fácil porque eu sei falar.

39 P – **Então se falasses inglês no recreio por exemplo era tão fácil aprender como o português?**

40 D – Sim.

41 P – **Porquê?**

42 D – Porque falava mais inglês e aprendia melhor.

43 P – **Como é que são as aulas de português?**

44 D – Aprendo os verbos, a gramática, a escrever textos e mais coisas.

45 P – **Gostas da escola de cá?**

46 D – Gosto!

47 P – **Porquê?**

48 D – Então, porque... porque é diferente.

49 P – **Como assim, podes explicar essa diferença?**

50 D – Porque lá saíamos ao meio-dia e entrávamos às sete.

51 P – **Só por isso?**

52 D – Sim, porque aqui saio mais tarde.

53 P – **Gostas de estar mais tempo na escola?**

54 D – Sim.

55 P – **Tens muitos amigos cá?**

56 D – Sim.

57 P – **E lá?**

58 D – Não, não muitos.

59 P – **Não manténs contacto com os teus amigos de lá?**

60 D – Não.

61 P – **Falas a variante de português do Brasil?**

62 D – Em casa falo, às vezes baralho-me.

63 P – **E aqui na escola?**

64 D – Aqui só falo português (de Portugal).

65 P – **Em casa costumavas usar palavras diferentes, específicas do português do Brasil?**

66 D – Não.

67 P – **A sério? Por exemplo, não dizes “ónibus”, “celular”?**

68 D – Sim!

69 P – **Podes dar-me alguns exemplos de palavras, para além destas que eu referi?**

70 D – Não

71 P – **Não queres?**

72 D – Não!

73 P – **Está bem! Olha, e tens dificuldades no português?**

74 D – Não!

75 P – **Não sentes nenhuma dificuldade na escrita, nem na oralidade?**

76 D – Não.

77 P – **Escreves bem... falas bem?**

78 D – Falo bem e escrevo normal.

79 P – **Não dás erros na escrita?**

80 D – Dou (risos).

81 P – **Ah! Então tens dificuldades?**

82 D – Tenho.

83 P – **E sabes dizer-me quais são as tuas maiores dificuldades na escrita?**

84 D – Não, depende das palavras.

85 P – **Como assim? Nas palavras difíceis?**

86 D – Sim.

87 P – **E quais são essas palavras?**

88 D – Hum...Não sei, já não me lembro.

89 P – **Como é que dizes “empresta-me a caneta” ou “eu vi-o”?**

90 D – Empresta-me a caneta.

91 P – **Mesmo quando dizes para a tua mãe, por exemplo?**

92 D – Sim. Empresta-me a caneta. Normal!

93 P – **Não costumavas dizer “eu lhe vi”?**

94 D – Não.

95 P – **Então como é que falas para a tua mãe?**

- 96 D – Falo português e às vezes baralho-me.
- 97 P – **Como é que tu baralhas? Explica-me lá.**
- 98 D – Então, às vezes falo português, às vezes falo brasileiro.
- 99 P – **E qual é a diferença que existe entre o português que tu falas e o brasileiro?**
- 100 D – Nenhuma.
- 101 P – **Então falas igual aqui e em casa.**
- 102 D – Sim, praticamente falo quase igual.
- 103 P – **Mas ao bocado disseste-me que não. Diz-me alguma diferença no vocabulário, na estrutura das frases.**
- 104 D – Então, tipo eu e a minha irmã quando vamos falar dizemos a minha mãe.
- 105 P – **Por exemplo, e mais?**
- 106 D – Sei lá!
- 107 P – **Qual é a forma de tratamento que usas para com a tua mãe?**
- 108 D – Trato-a por mãe.
- 109 P – **Mas por tu ou por você?**
- 110 D – Não eu digo sempre, “mãe, a senhora”.
- 111 P – **Essa é a forma de tratamento mais comum no Brasil?**
- 112 D – Sim.
- 113 P - **E mais, não me consegues dizer mais diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil?**
- 114 D – Eu não sei.
- 115 P – **Não sabes explicar?**
- 116 D – Não.
- 117 P – **Costumas ler?**
- 118 D – Costumo.
- 119 P - **Livros não escolares, por iniciativa própria.**
- 120 D – Raramente. Nas férias leio mais.
- 121 P – **Compreendes bem o que lêes? No final do livro consegues fazer um resumo da história?**
- 122 D – Consigo.
- 123 P – **Que tipo de livros escolhes para ler nas férias?**
- 124 D – Tipo daqueles com muitas páginas, então leio.
- 125 P – **Lembras-te do último livro que leste?**
- 126 D – Hum... Não!

127 P – **Quando chegaste cá a Portugal tiveste dificuldade em adaptar-te à língua portuguesa?**

128 D - Sim.

129 P – **Quais foram essas dificuldades?**

130 D – Então, de falar e na escrita também.

131 P – **Como assim? Não percebias?**

132 D – Não, não percebia nada.

133 P – **Como é que fazias então?**

134 D – Eu ficava calada.

135 P - **Como é que fizeste para te integrares?**

136 D – Então fui apanhando o hábito e depois.

137 P – **E com as tuas amigas?**

138 D – As de cá?

139 P – **Sim. Quando chegaste cá foste para onde?**

140 D – Para a escola da Vera Cruz.

141 P – **Sim...**

142 D – E eu não falava, ficava calada.

143 P – **E como é que começaste então a falar?**

144 D – Não sei, não me lembro. Foi com o tempo.

145 P – **Tiveste dificuldades em adaptar-te à forma de cumprimentar?**

146 D – Cumprimentar não, cumprimento normal.

147 P – **Que expressões usas para agradecer?**

148 D – Obrigado.

149 P – **E para desculpar?**

150 D – Desculpa.

151 P – **E se for a um professor?**

152 D – Desculpe.

153 P – **Como é que te diriges a uma pessoa para lhe pedir alguma coisa?**

154 D – “Podes-me dar o lápis, por favor?”

155 P – **E se for ao professor?**

156 D – Professor, pode-me dar o lápis por favor?

157 P – **Conheces alguma expressão popular portuguesa?**

158 D – Hum... Não.

159 P – **Sabes o que é estar com dor de cotovelo?**



160 D – Sei, é quando uma pessoa está com ciúmes

161 P - **Voltando de novo à escrita, tens dificuldades na pontuação das frases?**

162 D – Não.

163 P – **Sabes quando deves colocar virgulas, em que situações?**

164 D – Sim.

165 P – **E em relação à acentuação das palavras?**

166 D – Mais ou menos.

167 P – **Como assim?**

168 D – Há palavras que não sei bem se têm acento ou não.

169 P – **Uma última pergunta, achas que é importante conheceres as tuas dificuldades na língua portuguesa uma vez que a tua língua é o português da variante do Brasil?**

170 D – Acho que sim.

171 P – **E porquê?**

172 D – Porque o português de Portugal é diferente do brasileiro.

173 P – **Sim, e que mais?**

174 D – E mais nada. É isso.

175 P – **Está bem Darleila! Obrigada pela tua disponibilidade para fazer esta entrevista.**

176 D – De nada.

## **Anexo 6**

### **Transcrição da entrevista à aluna chinesa**

**Escola A**

**Sala de apoio ao estudo**

**Aluna 2 - Mo (chinês)**

**Julho 2013**

**1 P – Olá Mo, obrigada por teres vindo. Eu sou a professora de História, chamo-me Sofia e tu quem és?**

**2 M – Mo.**

**3 P – Podes falar um pouco mais alto Mo?**

**4 M – Sou Mo.**

**5 P – E és portuguesa Mo?**

**6 M – Não. Sou chinesa e nasci lá.**

**7 P – Nasceste na China e há quanto tempo estás cá em Portugal?**

**8 M – Acho que já está quase seis anos**

**9 P – Vieste com quem?**

**10 M – Com o meu pai e com a minha mãe.**

**11 P – Tens mais família cá?**

**12 M – Sim. Tenho um irmão e uma irmã.**

**12 P – E onde estão os teus irmãos?**

**13 M – Estão nas casas dos meus avós lá na China.**

**14 P – Então estás cá só com os teus pais?**

**15 M – Sim...**

**16 P – E os teus pais o que é que fazem?**

**17 M – O meu pai é cozinheiro e a minha mãe trabalha numa loja.**

**18 P – Lembras-te do nome da cidade em que vivias na China?**

**19 M- Nem muito bem...**

**20 P – Não te lembras muito bem, também eras pequenina... e lembras-te de andares na escola? Como era a tua escola?**

**21 M – Eu não sei muito bem o que dizer...**

**22 P – Conta-me como eram as tuas brincadeiras...**

**23 M – Hum... (faz uma pausa) já não me lembro muito bem, sei lá, só que algumas brincadeiras lá fora que nós brincávamos e não sei mais.**

**24 P – Tinhas amigos lá?**

**25 M – Tenho uma, mas agora já não me lembro o nome dela.**

26 P – **Já não te lembras do nome...**

27 M – Já foi há tanto tempo

28 P – **E continuas a ter contacto com as pessoas que estão na China?**

29 M – Só quando ligo para os meus avós e mais nada.

30 P – **E não usas a internet para falares com a tua amiga?**

31 M – Não!

32 P – **E que línguas aprendeste na escola chinesa?**

33 M – Na china?! É só uma língua lá, eu aprendi só uma língua.

34 P – **Que foi...**

35 M – É muito utilizada na lá na China...

36 P – **Qual é essa língua?**

35 M – Não sei muito bem disso

36 P – **Qual foi a primeira língua que aprendeste?**

37 M – Hum... o chinês?!

38 P – **...e só aprendeste o chinês na escola chinesa?**

39 M – Sim

40 P – **... e não aprendeste outras línguas, por exemplo o inglês...**

41 M – Não, naquele momento ainda não começamos. Ainda era pequenina, só tinha sete anos! Só escrevia e mais nada.

42 P – **Sabes escrever bem chinês?**

43 M – Não muito bem.

44 P – **... e falar?**

45 M – Agora quando chegou cá está a esquecer algumas.

46 P - **... já te esqueces de algumas palavras em chinês... e em casa que língua é que falas?**

47 M - Chinês para os meus pais.

48 P – **Em casa não vês televisão portuguesa?**

49 M – Televisão? Não, não tenho televisão!

50 P – **Está bem! Gostas de estar cá em Portugal?**

51 M – Gosto...

52 P – **Porque é que gostas de Portugal?**

53 M – Acho que é gira e as pessoas são muita simpáticas e é isso... (respira fundo) ... até ajuda-me muito e tenho muitas amigas.

54 P – **Gostas da escola de cá?**

55 M – Sim!

56 P – **Porque é que gostas da escola?**

57 M – Hum...

58 P – ... **como é que começaste a relacionar-te com os teus amigos?**

59 M – Hum... é assim, na Vera Cruz eu falou com a Alice, traduzia a minha língua para outras pessoas.

60 P – **Então falavas na tua língua para as outras pessoas?**

61 M – Eu falo português sempre que as pessoas não percebem muito bem, depois a Alice traduzia a minha língua para as outras pessoas.

62 P – **Ah, queres dizer que a Alice transmitia o que dizias às outras pessoas... ela veio da Vera Cruz e continua na tua turma.**

63 M – E a Rita chegou no terceiro ou quarto ano que chegou cá e surpreendi.

64 P – **Muito bem, a agora já falas melhor português?**

65 M – Já está melhor.

66 P – **E tens muitas dificuldades ainda?**

67 M – Sim

68 P – **Sabes-me dizer em quê?**

69 M – Hum... não sei...

70 P – **Achas que o português é difícil?**

71 M – Não é tão difícil.

72 P – **Não é tão difícil porquê?**

73 M – Todas as línguas são difíceis mas esta... hum... só que alguns palavras não percebe a ler, por isso tenho dificuldades a ler.

74 P – **Tens dificuldades a ler porque não percebes todas as palavras...**

75 M – Hum! (acena afirmativo com a cabeça) Algumas palavras ainda não sei e ainda não aprendi.

76 P – **e percebes tudo que ouves?**

78 M – Não, não são todos.

79 P – **E em relação a outras línguas estrangeiras. Que línguas estrangeiras estás a aprender na escola portuguesa?**

80 M – Tenho inglês.

81 P – **E tens dificuldades no inglês?**

82 M – Um bocadinho, mas gosto de aprender inglês, porque todos falam inglês.

83 P – **Quais são as tuas dificuldades em inglês?**

84 M – Hum... não sei bem, se calhar as palavras.

85 P – **É diferente aprender inglês e português?**

86 M – Sim. O português fala mais e o inglês só aprendo nas aulas.

87 P – **Como é que são os teus hábitos de leitura? Quantos livros portugueses lês, em média, por mês?**

88 M – Não leio muito nem pouco, por mês leio uma ou duas, às vezes.

89 P – **e quando não percebes alguma palavra num livro o que fazes?**

90 M – Eu vou à *net*, depois vou ver a palavra portuguesa em chinês.

91 P – **O que é que tu achas que é mais difícil no português?**

92 M – As palavras que não percebe eu, hum... algumas palavras ainda não sei e ainda não aprendi.

93 P – **E é só nas palavras? E nas frases? Tens dificuldades a escrever frases?**

94 M – Sim, a escrever tenho dificuldades nos verbos.

95 P – **Como assim?**

96 M – Hum... não sei explicar.

97 P – **Tens dificuldades em explicar as coisas?**

98 M – Sim.

99 P – **Porquê?**

100 M – Hum... não sei como vou explicar elas, mas elas.... Não sei muito bem dizer.

101 P – **Quando as pessoas falam rápido (corrente) tu percebes tudo?**

102 M – Um bocadinho, mas às vezes não percebo muito bem.

(pausa na entrevista)

103 P – **Sentes dificuldade na pontuação do texto, em colocar as vírgulas e os pontos?**

104 M – Tenho alguma, algumas quando não sei pôr... o ponto e vírgula não sei muito bem quando pôr, mas não me lembro de mais.

105 P – **Conheces alguma expressão popular do teu país?**

106 M – Hum... não sei.

107 P – **E portuguesa?**

108 M – Também não.

109 P – **Sabes o que significa uma expressão popular?**

110 M – Acho que sim, mas não sei bem explicar.

111 P – **A forma de cumprimentares as pessoas cá é igual na China?**

112 M – Acho que é diferente.

113 P – **Como é que cumprimentas as pessoas na China?**

114 M – Já não me lembro, mas quando vejo uma pessoa digo-lhe “olá”. Eu tenho uma amiga chinesa.

115 P – **Como é a forma de tratamento que usas quando te diriges aos teus pais em casa?**

116 M – Eu digo pai e mãe em chinês.

117 P – **Mas quando queres pedir alguma coisa à tua mãe como é que lhe dizes, por exemplo esta água?**

118 M – Mãe, quero aquela água por favor.

119 P – **E se fosse a tua amiga como lhe pedirias?**

120 M – Dá-me a água se faz favor?

121 P – **E a um professor?**

122 M – Professora, dá-me aquela água por favor?

123 P – **Que expressão é que usas para agradecer?**

124 M – Obrigada.

125 P – **E quando queres desculpar?**

126 M – Desculpa

127 P – **E se for a um professor?**

128 M – Desculpe professor.

129 P - **Como é para ti o chinês em relação ao português?**

130 M – O chinês para mim é mais fácil falar, mas escrito não sei por isso (faz uma pausa para pensar) aqui os portugueses são as palavras que eu não sabia bem quando eu cheguei cá e as professoras ajudam-me a aprender, isso ... agora não sei bem o que dizer (com ar envergonhado).

131 P – **Achas que é importante teres noção das tuas dificuldades no português que é a língua do teu país de acolhimento.**

132 M – Acho importante.

133 P – **Porquê Mo?**

134 M – Hum... porque... não sei explicar, mas é importante saber as dificuldades que tem para fazer melhor para a próxima vez.

135 P – **Ok Mo, penso que está tudo, já deves estar cansada...**

136 M – Sim! (sorrindo)

137 P – **Mais uma vez, obrigada por esta entrevista!**

## **Anexo 7**

**Transcrição da entrevista à aluna moldava**



**Escola A**

**Sala de apoio ao estudo**

**Aluna 3 – Alla (moldavo)**

**Julho 2013**

**1 P – Boa tarde Alla, estás bem?**

2 A – Sim!

**3 P – Obrigada por teres participado nesta entrevista. Eu sou a professora Sofia, e tu quem és?**

4 A – Eu sou a Alla, tenho onze anos e faço doze amanhã. A minha cor preferida é azul e gosto muito de tirar boas notas.

**5 P – Fazes anos amanhã? Que bom! De onde vens?**

6 A - Da Moldávia.

**7 P – Há quanto tempo estás cá em Portugal?**

8 A - Estou em Portugal há sete anos, vou fazer oito anos cá.

**9 P – Vives com quem?**

10 A – Com a minha mãe e pai, mas o meu pai está em França a trabalhar, mas vem cá.

**11 P – Lembras-te de viver na Moldávia?**

12 A – Sim.

**13 P – O que é que fazias nos teus tempos livres?**

14 A – Brincava com as minhas amigas, mas não tínhamos muito tempo, mais ou menos dez minutos, no intervalo.

**15 P – Fazias alguma atividade fora da escola?**

16 A – Hum... não, só tínhamos o desporto...

**17 P – Praticavas desporto?**

18 A - Sim, praticava andebol.

**19 P - Aprendeste alguma língua estrangeira na escola?**

20 A – Não.

**21 P – Que língua falavas então?**

22 A – Falava moldavo, porque nós só aprendemos o inglês a partir do 5.º ano lá.

**23 P – E na tua escola não havia meninos de outras culturas?**

24 A – Podem vir só que pronto na minha turma não apareceu nenhum.

**25 P – E na escola conhecias alguém de outra cultura?**

26 A – Sim conheci alguns. As minhas primas, quando eu andava lá no segundo ano, elas andavam uma no sexto e outra no sétimo e então eu conheci meninos de outras culturas lá da sala delas.

27 P – **Está bem, gostas de viver em Portugal?**

28 A – Gosto.

29 P – **De que é que gostas mais?**

30 A – Gosto da escola, gosto de tar cá no verão por causa da praia, gosto ... não sei mais coisas.

31 P – **Como foi a tua integração cá na escola, foi difícil?**

32 A – Foi um bocadinho com as meninas, porque elas gozavam comigo por causa do meu nome, por eu ser diferente e pronto.

33 P – **Que língua falavas quando chegaste, já sabias falar português?**

34 A – Eu falava moldavo, mas depois fui para a Pré e comecei a falar português.

35 P – **Gostas da língua portuguesa? Como é para ti o português?**

36 A – Gosto. Quando eu aprendi a falar era um pouco difícil, mas agora já é fácil.

37 P – **E tens dificuldades ainda?**

38 A – Eu às vezes tenho dificuldades ainda, porque às vezes mesmo a escrever no teste comecei a escrever moldavo.

39 P – **...foi?**

40 A – Comecei a escrever moldavo no teste de português e depois é que vi e tive de apagar tudo. Comecei a escrever moldavo, depois ainda há algumas frases em que eu não digo bem, algumas em que eu não falo bem.

41 P – **Quando falas ou escreves em português pensas sempre em moldavo primeiro?**

42 A – Algumas vezes sim...

43 P – **E depois é que traduzes para português...**

44 A – Até no teste às vezes faço isso.

45 P – **E sabes me dizer mais dificuldades que tenhas na escrita do português?**

46 A – Lá na Moldávia uma palavra como se diz é como se escreve e então eu aqui faço isso. Engano-me as vezes. Agora sei escrever mais ou menos, mas nalgumas ainda me engano, no “u” quando se diz alguma coisa que lê-se “u” mas escreve-se “o” eu às vezes escrevo “u”.

47 P – **É verdade, também reparei que, no teu texto, escreves algumas vezes “vanho” e “tanho” para “venho” e “tenho”. E quanto às vogais, sentes dificuldade em pronunciar algum som?**

46 A – Não.

47 P – **E em relação às palavras. Tens dificuldade ao dizer alguma palavra?**

48 A – Só algumas, mas poucas.

49 P – **Lembras-te assim de alguma palavra difícil?**

50 A – Aquela muito comprida que é...

51 P – **Otorrinolaringologista**

52 A – É isso! (risos)

53 P – **É normal, quase toda a gente tem dificuldade a pronunciar essa palavra. (risos) O que é que costumás fazer quando não compreendes uma palavra?**

54 A – Quando estou em casa vou ao dicionário, se não tenho dicionário vou ao computador. Se estiver na escola e não estiver com a professora venho à biblioteca e vejo no dicionário, se não posso perguntar a uma amiga minha ou então se estiver na sala posso perguntar à professora. Ou então ir pelo contexto.

56 P – **Também podes perceber a palavra através do contexto da frase?**

57 A – Nalgumas vezes sim.

58 P – **E lêes frequentemente?**

59 A – Sim. Leio no centro de explicações onde eu ando.

60 P – **Costumas ler livros em português ou em moldavo?**

61 A – Sim, leio em português, já não leio em moldavo. Ler sei, só que leio mal.

62 P- **Tu em casa falas moldavo?**

63 A – Só as vezes porque é um bocado difícil já.

64 P – **Já é difícil falar moldavo?**

65 A – Um bocado porque eu baralho-me.

66 P – **E sabes outras línguas para além destas duas?**

67 A – Sei um pouco de russo sim, mais nada. Ah! E um bocadinho de inglês também.

68 P – **Onde e como aprendeste essas línguas?**

69 A – O russo aprendi a falar algumas palavras com a minha avó e o inglês aprendo na escola.

70 P – **É mais fácil aprender uma língua em casa ou na escola?**

71 A – É diferente, acho que na escola aprendemos melhor a gramática e em casa aprendo melhor as palavras.

72 P – **E como é que te sentes em relação ao inglês? Tens dificuldades?**

73 A – Não sei falar como o português mas tirei boa nota.

74 P – **Porque é que não sabes falar inglês como o português, uma vez que foram duas línguas que aprendeste cá?**

75 A – Porque o português para além de ter uma disciplina na escola em que aprendo a gramática falo todos os dias com as pessoas e em todo o lado e o inglês só ouço nas aulas e nos filmes, mas não falo.

76 P – **Os teus pais não falam em moldavo?**

77 A – Os meus pais falam.

78 P – **E tu respondes em moldavo ou em português?**

79 A – Às vezes em moldavo, às vezes em português.

80 P – **Voltado à questão da leitura, costumavas compreender sempre aquilo que lês?**

81 A – Sim, eu compreendo só que depois tenho de voltar a ler mais vezes porque há coisas que não compreendo muito bem e isso acontece-me nos testes.

82 P – **E na escrita, sentes dificuldade na pontuação, por exemplo a colocar vírgulas e pontos?**

83 A – Não, na pontuação não costumo ter dificuldades.

84 P – **e na acentuação das palavras?**

85 A – Costumo ter sim.

86 P – **Lembras-te de mais dificuldades que tenhas ao nível da escrita?**

87 A – É mais nos acentos. Na pontuação não costumo dar assim muitos erros. Algumas letras que às vezes troco, por exemplo, em vez de “é” ponho “a”.

88 P – **e no masculino e feminino, fazes bem a concordância?**

89 A – Sim.

90 P – **e no singular e plural e nos verbos?**

91 A – Sim, agora a fazer verbos e a conjuga-los é que tenho mais dificuldade.

92P – **Tens dificuldade a conjugar os tempos verbais?**

93A – Sim.

94P – **Sabes-me dizer qual é ou quais são os tempos e modos mais difíceis?**

95A – Eu acho que é o pretérito mais-que-perfeito.

96 P – **do modo indicativo?**

97A – Acho que sim.

98 P – **Conheces alguma expressão idiomática em moldavo?**

99 A – Não...

100 P – **e portuguesa?**

101 A – Ah! Em moldavo sei uma, só me tenho é de lembrar um bocadinho...

102 P – **Pensa lá um bocadinho.**

103 A – Ah já está! Mas digo a tradução ou digo em moldavo?

104 P – **Podes dizer em moldavo.**

105 A – e depois digo a tradução.

106 P – **Sim...**

107 A – (...)

108 P – **E o que é que isso quer dizer?**

109 A – Quer dizer que, por exemplo quando fazes um teste e escreves com a caneta, pronto e tu achas que está mal, depois tu deixas e já não dá mais para apagar. É mais ou menos isso, só que em moldavo soa bem.

110 P – **e em português conheces alguma?**

111 A – Hum... não.

112 P – **Acho que em português temos uma que penso que quer dizer a mesma coisa, que é chorar sobre o leite derramado, ou seja já não podes fazer nada depois do mal estar feito.**

113 A - Sim... já não me lembrava dessa.

114 P – **Não tem mal. Olha, em relação à forma de cumprimento, que expressões usas para cumprimentares as pessoas?**

115 A – Então, êh... “Olá”, “Bom dia”, “Boa tarde”, “Boa noite”. Hum... “Boa noite” não!

116 P - **Também é.... Está bem! A forma de cumprimentar aqui é igual na moldávia?**

117 A – Sim.

118 P – **e a forma de tratamento? Por exemplo, como é que tratas os teus pais?**

119 A – Por mãe.

120 P – **Mas usas o tu (segunda pessoa do singular) ou o você (segunda pessoa do plural)?**

121 A – Por tu. Mas acabo por nunca lhe dizer tu, trato sempre por mãe.

122 P – **e aos amigos**

123 A – por tu

124 P – **e aos avós?**

125 A – Por mais ou menos você só que em moldavo não é você, em moldavo é diferente.

126 P – **e se for a um professor?**

127 A – Hum...Eu trato-a, por ... não sei como dizer aqui em português, mas trato-a como se fosse também por você. Aqui em Portugal trato-a por senhora professora.

128 P – **Sentiste dificuldade em adaptar-te à forma de cumprimento portuguesa?**

129 A – Um pouco a falar, porque eu quando comecei a falar lá na escolinha onde eu andava eu misturava as palavras, por exemplo quando eu dizia quero bolachas eu dizia quero “turtinhas” e misturava “turti” com “bolachas”.

130 P – **E foi só em relação a esse aspeto, com as palavras?**

131 A – Sim! Também senti dificuldade em adaptar-me com os meninos, que eles gozavam comigo.

132 P – **E agora, está tudo bem?**

133 A – Algumas vezes ainda gozam, mas...

134 P – **Ainda gozam? Aqui na escola? Mas agora toda a gente já te conhece.**

135 A – Por exemplo, a Bia às vezes ainda goza comigo, porque eu às vezes falo coisas estranhas, com sentidos estranhos.

136 P – **Como assim estranhos?**

137 A – Que não está bem formada a frase.

138 P – **Pois, a Bia nesse aspeto é assim, mas repara tu sabes falar outra língua que ela se calhar não sabe. Por outro lado até é bom termos pessoas dessas à nossa beira porque ajudam-nos...**

139 A – Sim, só que o problema é que ela até pode dizer que está mal ou assim, só que ela goza...

140 P – **...de outra maneira!**

141 A – Sim.

142 P – **Isso aí é que não está tão bem. Mas olha Alla, haverá sempre pessoas assim na nossa vida, cabe-nos a nós mostrar-lhes o lado positivo de conhecer outras línguas para além da nossa língua materna e as dificuldades que sentimos na aprendizagem de uma nova língua.**

143 A – Pois...

144 P – **Achas importante teres consciência das tuas dificuldades em relação à língua portuguesa?**

145 A – Acho que sim!

146 P – **Porquê?**

147 A – Porque assim posso melhorar nos erros que dou e ultrapassar algumas dificuldades.

148 P – **Tens razão Alla! Esse pode ser o primeiro passo. Muito obrigada pela tua presença, por hoje ficamos por aqui.**

## **Anexo 8**

**Pedido de autorização de captação de som aos  
encarregados de educação**





Universidade de Aveiro | Departamento de Educação

### AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO DE SOM

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo a captação de som do meu educando durante uma entrevista sobre as dificuldades em Língua Portuguesa, para efeitos de investigação educacional relativa à Prática Pedagógica Supervisionada, que integra o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico pela aluna Ana Sofia Cunha. Mais se informa que para este estudo não serão usados quaisquer dados pessoais do aluno não podendo o mesmo ser identificado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## **Anexo 9**

### **Breve caracterização das culturas: Brasil, China e Moldávia**

## **Brasil**

O Brasil é um país localizado na América do Sul e é considerado o quinto maior país do mundo com uma área total de 8511965 km<sup>2</sup> e cerca de 190.732.694 habitantes (Censo Demográfico, 2010). Estabelece fronteira com todos os países da América do Sul exceto o Equador e o Chile. É composto por 26 estados e um Distrito Federal e as principais áreas metropolitanas são: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Fortaleza, Curitiba, Brasília, Campinas, Belém, Manaus e Goiânia.

Em 1960, a cidade de Rio de Janeiro deixa de representar a capital do país passando para Brasília, como tentativa de reorganização populacional com o objetivo de ocupar a região do interior país.

A língua oficialmente reconhecida no Brasil e falada pela maioria dos seus habitantes é a LP, que foi herdada dos colonizadores portugueses no século XVI. No ano de 1500, quando a frota de Pedro Álvares Cabral ancorou na costa brasileira encontrou vários grupos de índios organizados em diferentes povos indígenas com culturas e denominações distintas. Cada grupo tinha já desenvolvido a sua própria língua com regras linguísticas, vocábulos e estrutura gramatical específicas. Atualmente, segundo os dados divulgados pelo Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram contabilizadas 305 etnias indígenas no Brasil, que falam 274 línguas diferentes. Esta influência de várias culturas deixou na LP marcas e acentuam a riqueza ao nível do vocabulário e da pronúncia.

Assim, a LP por ser uma língua viva e dinâmica está sujeita a variedades. As variedades linguísticas são todas as variações que uma língua apresenta de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada (Marques, 2013).

Por fim, torna-se importante salientar que tais diferenças não constituem um erro, mas são consequências das marcas linguísticas deixadas por outras línguas que tiveram influência na formação da variante do português do Brasil, tais como os idiomas indígenas, africanos e europeus, por exemplo.

## **China**

A República Popular da China, ou também conhecida simplesmente por China é o maior país da Ásia Ocidental com aproximadamente 9,6 milhões de quilómetros quadrados, e

o mais populoso do mundo com mais de 1,36 bilhões de habitantes. A sua política é regida por uma república socialista governada pelo Partido Comunista da China sob um sistema unipartidário que tem jurisdição sobre 22 Províncias, 5 Regiões Autônomas (Xinjiang, Mongólia, Interior, Tibete, Ningxia e Guangxi), 4 Municípios (Pequim, Tianjin, Xangai e Chongqing) e duas Regiões Administrativas Especiais (Hong Kong e Macau) providas de uma grande autonomia. A sua capital é Pequim (Wikipédia, 2014).

Este país, de enorme riqueza cultural, conta com mais de meia centena de grupos étnicos, cada um com a sua própria língua falada e os seus costumes particulares.

Apesar de o mandarim ser a língua oficial existem muitas regiões onde se utilizam outros dialetos para se comunicar. Cada uma das múltiplas etnias chinesas contribui para enriquecer a cultura do país através das tradições e especificidades que constituem um reflexo da sua diversidade (Universia, 2014).

No que concerne especificamente à língua oficial, o chinês mandarim trata-se de uma língua pertencente à família das línguas sino-tibetanas e é falada por cerca de 93% da população. Também é um dos seis idiomas oficiais da ONU (Universitário, 2014).

Para além disso é uma língua isolante, o que quer dizer que, de um modo geral, as palavras não podem ser divididas em partes componentes (morfemas), mas são constituídas por um morfema apenas. Os nomes, por exemplo, não têm forma singular nem plural e essa distinção pode, no entanto, ser feita através da adição de um quantificador (ILTEC, 2014).

Ao longo da história, o sistema de escrita foi-se tornando mais abstrato, passando progressivamente de pictográfico a logográfico. Por um sistema de escrita logográfico entende-se que cada palavra (*logos*) é representada por um carácter diferente. Os caracteres característicos da escrita chinesa são visualmente complexos e resultam, na maioria dos casos, da representação abstrata ou semi-abstrata de conceitos semânticos. Por norma, estes caracteres não fazem referência ao modo de pronúncia das palavras. A aquisição da escrita chinesa exige, pois, a memorização de um grande número de formas gráficas. O número de caracteres que compõe o léxico da língua chinesa é, em teoria, ilimitado. O conhecimento básico do sistema de escrita chinês implica, ainda hoje em dia, mesmo após a introdução de sucessivas simplificações, o conhecimento de um mínimo de três mil caracteres (ILTEC, 2014).

## Moldávia

A Moldávia é um país da Europa Oriental, situado a sul das montanhas dos Cárpatos e limitado a norte, leste e a sul pela Ucrânia e a Oeste pela Roménia. O seu território estende-se por uma superfície de 33 843 km<sup>2</sup> (In Infopédia, 2014) e segundo os dados do Banco Mundial (2013) este conta com uma população de 3,559 milhões de habitantes, mas apenas 69% da população total é moldava, sendo que 11% são ucranianos, 9% russos, 4% gagaus e 1% judeus. As principais cidades são Quichinau, a capital com 708 000 habitantes, Tiraspol, Balti e Bendery.

No século XV, o designado Reino da Moldávia constituía um importante centro regional de poder que ocupava a Bessarábia, a Moldávia Ocidental e a Bucovina. A partir do século XVI, teve sucessivos domínios: húngaros, lituanos, romenos e turcos. Em 1878, a Roménia proclamou a independência e uniu-se com a Moldávia Ocidental. Enquanto os russos dominaram a Bessarábia até à Primeira Guerra Mundial. Em 1918, a Bessarábia une-se também à Roménia, declarando-se, nesta altura, o romeno como língua oficial. A língua russa era conhecida e usada por parte da população, mas estava em vias de desaparecimento por causa da política dirigida a partir de Bucareste que tentava unificar o seu território nacional, também, do ponto de vista linguístico. Por volta de 1932, o estado soviético tenta penetrar ideologicamente na população por meio do idioma romeno com o objetivo final de russificar o país – teoria “moldovanist”. Mas os planos da URSS não correram como esperado, já que a língua produzia sentimentos de unidade moldavo-romenos, o que fez com que a União Soviética em 1938 optasse por uma nova tática: criar uma língua moldava diferente da romena baseando-se no alfabeto cirílico russo e nas diferenças existentes entre as falas da Moldávia e da Roménia. (Silva, 2012)

Com o encerramento do conflito, Moscovo garantiu a sua soberania sobre a Bessarábia, que, juntamente com um pedaço do território da Ucrânia, a Transnístria, deu origem à República Socialista Soviética da Moldávia. A partir de 1940, com a ocupação, anexação e criação da RSS da Moldávia, Staline procura uma russificação total deste território sem qualquer tipo de contemplações – teoria do “chovinismo moldavo”. Após a morte do ditador Staline a política soviética torna-se mais moderada, favorecendo-se nos anos 80 um “bilinguismo nacional” em que era tolerado o uso do russo e do moldavo, sendo esta última considerada, por muitos, do mesmo grupo romance da língua romena, no entanto, foram reconhecidas umas diferenças sociolinguísticas que impediram a uniformização.

Assim, em 1989, declara-se o moldavo como língua oficial da república moldava, constituindo esta língua uma variante da língua romena. Em 1990, Mircea Snegur é eleito presidente, e em 1991 a Moldávia declara a sua independência da União Soviética (*Idem*).

A nível político a Moldávia é uma república democrática representativa parlamentar, segundo a qual o Primeiro-Ministro é o chefe de Governo de um sistema multipartidário. O poder executivo é exercido pelo Governo. O poder legislativo é exercido tanto pelo Governo como pelo Parlamento. E o poder judiciário é independente do executivo e do legislativo (*Idem*).

## **Anexo 10**

**Quadro com descritores dos conhecimentos  
determinando os níveis de proficiência linguística das  
competências Lexical, Gramatical e Ortográfica**

## Competência lexical

	AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

	DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.



## Competência gramatical

	<b>CORRECÇÃO GRAMATICAL</b>
<b>C2</b>	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reacções dos outros).
<b>C1</b>	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.
<b>B2</b>	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer 'lapsos' ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
<b>B1</b>	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. Usa, com uma correcção razoável, um repertório de 'rotinas' e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.
<b>A2</b>	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
<b>A1</b>	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

## Competência ortográfica

	DOMÍNIO ORTOGRÁFICO
<b>C2</b>	A sua escrita não apresenta erros ortográficos.
<b>C1</b>	A disposição do texto, os parágrafos e a pontuação são lógicos e úteis. A ortografia é correcta, apesar ser possível encontrar alguns lapsos.
<b>B2</b>	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.
<b>B1</b>	É capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo.
<b>A2</b>	É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correcção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral.
<b>A1</b>	É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.